

VU Research Portal

Geloven Leren. Een theoretisch en empirisch onderzoek naar wederkerig geloofsleren

Lanser-van der Velde, A.M.

2000

document version

Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication in VU Research Portal](#)

citation for published version (APA)

Lanser-van der Velde, A. M. (2000). *Geloven Leren. Een theoretisch en empirisch onderzoek naar wederkerig geloofsleren*. [, Vrije Universiteit Amsterdam]. Kok.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

E-mail address:

vuresearchportal.ub@vu.nl

Fout! Verwijzingsbron niet gevonden.Alma Lanser-van der Velde

Geloven leren

Een theoretisch en empirisch onderzoek
naar wederkerig geloofsleren

STUDIES

over levensbeschouwing, wetenschap en samenleving

Redactie: Bezinningscentrum Vrije Universiteit

Fout! Verwijzingsbron niet gevonden.

? A. M. Lanser-van der Velde/Uitgeverij Kok ? Kampen 2000

Postbus 5018, 8260 GA Kampen

Schilderij omslag Groei, Bruna van der Velde, Dreumel

Omslagontwerp Frederike Boomars, Amsterdam

ISBN 90 4350281 2

NUGI 639/W-boek

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without the prior written permission of the publisher.

VRIJE UNIVERSITEIT

GELOVEN LEREN

Een theoretisch en empirisch onderzoek
naar wederkerig geloofsleren

ACADEMISCH PROEFSCHRIFT

ter verkrijging van de graad van doctor aan
de Vrije Universiteit te Amsterdam,
op gezag van de rector magnificus
prof.dr. T. Sminia,
in het openbaar te verdedigen
ten overstaan van de promotiecommissie
van de faculteit der Godgeleerdheid
op donderdag 21 september 2000 om 13.45 uur
in het hoofdgebouw van de universiteit,
De Boelelaan 1105

door

Aaltje Martje Lanser-van der Velde

geboren te Sliedrecht

Promotoren: prof.dr. G. Heitink
 prof.dr. S. Miedema

Fout! Verwijzingsbron niet gevonden.De kosten van het empirisch onderzoek in deze studie zijn gedragen door het fonds Catechese. De uitgave van het proefschrift is financieel mede mogelijk gemaakt door bijdragen van de Stichting Van Coeverden Adriani Fonds en de J_E_Jurriaanse Stichting.

Inhoud

Woord vooraf

9

DEEL I THEORIE

1.	De vraag en de richting	15
1.1.	Inleiding.....	15
1.2.	Achtergrond.....	15
1.3.	Godsdienstpedagogische theorie.....	18
1.4.	De opzet van het onderzoek en de verslaglegging.....	22
2.	Wederkerig leren	24
2.1.	Inleiding.....	24
2.2.	De herkomst van wederkerig leren.....	24
2.3.	Dewey als pedagoog en filosoof.....	26
2.4.	Hoe kennen wij?.....	30
2.5.	Samenvatting.....	40
2.6.	Dewey's pedagogiek.....	42
2.7.	Het normatieve moment van Dewey's kentheorie.....	46
2.8.	Kritische evaluatie.....	49
2.9.	Besluit.....	51
3.	Geloof	53
3.1.	Inleiding.....	53
3.2.	Geloof.....	53
3.3.	A Common Faith.....	59
3.4.	Kritiek.....	65
3.5.	De vindplaats van transcendentie.....	67
3.6.	Theologie van de twintigste eeuw.....	72
3.7.	Uitwerking voor de godsdienstpedagogiek.....	75
3.8.	Besluit.....	78

DEEL II EMPIRIE

4.	De onderzoeksmethode	81
4.1.	Inleiding.....	81
4.2.	De verhouding filosofie-empirie.....	82
4.3.	Het handelingsonderzoek.....	90
4.4.	De doelstellingen van het handelingsonderzoek.....	92
4.5.	Aanwijzingen voor de uitvoering van het handelingsonderzoek.....	98
4.6.	Besluit.....	100

5.	De pilot	101
5.1.	Inleiding	101
5.2.	Vorbereidingen	102
5.3.	Beginsituaties en doelstellingen	104
5.4.	Overzicht van de bijeenkomsten	107
5.5.	Analyse	114
5.6.	Besluit	117
6.	Vorbereiding en interviews	118
6.1.	Inleiding	118
6.2.	Vorbereiding van de werving	118
6.3.	De interviews met de ouders	119
6.4.	De interviews met de jongeren	124
6.5.	Evaluatie van de introductie middels interviews	129
6.6.	Besluit	130
7.	Opzet en uitvoering	134
7.1.	Inleiding	134
7.2.	De orde in de beschrijvingen	134
7.3.	Organisatie en vorbereiding	136
7.4.	Negen gespreksbijeenkomsten	140
7.5.	Besluit	164
8.	Van thema naar exemplaren	165
8.1.	Inleiding	165
8.2.	Vorbereidingen	166
8.3.	De themafase	169
8.4.	De kristallisatiefase	177
8.5.	Besluit	186_
9.	De exemplaren	187
9.1.	Inleiding	187
9.2.	De theorie	187
9.3.	Vijfde avond met jongeren en ouders	188
9.4.	Zesde avond met jongeren en ouders	191
9.5.	Evaluaties	199
9.6.	Besluit	205

DEEL III EMPIRIE EN THEORIE

10.	Bestudering van de exemplaren	209
10.1.	Inleiding	209
10.2.	Werkwijze van de bestudering van het empirisch materiaal	209

10.3.	De samenhang van participeren en individueren	212
10.4.	De actualisatie	214
10.5.	De veranderingen van de jongeren.....	220
10.6.	De veranderingen van de ouders	224
10.7.	Differentiatie door communicatie	226
10.8.	Uitkomsten.....	229
10.9.	Evaluatie naar de doelstellingen van het handelingsonderzoek	231
10.10.	Besluit	232
11.	De transactionele geloofservaring	234
11.1.	Inleiding	234
11.2.	De beproeving van de heuristiek transactionele geloofservaring.....	234
11.3.	Geloven	239
11.4.	Beantwoording van de vraagstelling	248
11.5.	Godsdienstpiedagogiek.....	250
11.6.	Besluit: jongeren en hun ouders	254

Summary	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
---------	--

Literatuur	261
------------	-----

Register van namen	341
--------------------	-----

Register van zaken	345
--------------------	-----

Woord vooraf

Gedicht

*Mijn geheugen scheurt
de aarde doormidden.
Ik wil dat het stopt.*

*Laten we een gedicht leggen
over de kloof,*

*laten we op alle plekken
de hemel verdelen onder elkaar.*

*Kom al is het huiverend.
heb je naaste lief
als je eigen vrijheid.*

Jana Beranová

Van *Gedicht* bestaan twee versies. In het ene, als slot afgedrukt in *Tussen de rivieren* (1999), luidt de laatste zin: 'Er is geen volgend weerbericht?'. Hoewel het in deze studie ergens nog zijdelings gaat over het weerbericht, zijn de eindregels die Beranová maakte voor de versie van het *Nationaal Comité 4 en 5 mei* (1998), een beter motto voor dit boek. Jana Beranová moedigt ons aan te doen wat we als een tegenstelling ervaren, je naaste lief te hebben als je eigen vrijheid. Voor de dichteres is het gedicht het middel waarmee zij de kloof overbrugt. Ik waag het met een boek, dat gebaseerd is op de gedachte dat een mens niets is zonder relaties. Uitzoeken, nadenken en proberen of naaste en vrijheid wel in één adem genoemd kunnen worden, was een uitdagend experiment. In het laatste hoofdstuk is één van de conclusies dat geloven leren, als je denkt vanuit de verbondenheid van mensen, net als geloven zelf, een weg is om te wagen. En daar houd ik het voorlopig maar op.

Mijn onderwerp gaat in alle toonaarden over leren. Leren dat steeds weer een stapje vooruit zet op basis van wat je eerder hebt ervaren. In dit geschrift komen vele ervaringen en lijnen bij elkaar. Nadenken over geloven leren brengt herinneringen boven aan alle mensen die mij iets van geloven hebben laten zien. Dat zijn er velen geweest, ik noem er enkele. Daarnaast wil ik een aantal mensen bedanken die directer bijgedragen hebben aan het tot stand komen van deze studie.

Mijn leren geloven is begonnen bij mijn ouders. Daarom draag ik dit boek aan hen op. Ook de manier waarop ik het onderzoek heb uitgevoerd, heeft veel te maken heeft met wat ik van huis uit mee kreeg. Mijn moeder leerde mij kijken naar wat mooi is en het leven de moeite waard maakt. Zij gaf mij de liefde voor boeken en het lezen mee, wat ook inhield dat zij mij heeft leren nadenken over van alles wat zich voordoet. Dat je daarbij moet zoeken naar een antwoord op de vraag naar 'wat wijs is?', is een wijsheid die ik met me meedraag. Van mijn vader leerde ik dat een theorie zonder praktijk je niet veel verder helpt. Daarom ligt mijn hart bij de praktische theologie. Ik herinner me zijn plezier in de analyse: pas als je precies weet hoe de theorie (het machientje) in elkaar zit, kun je er zelf weer mee aan de slag. Dat het daarbij vaak aankomt op volhouden, heeft mij als voorbeeld gediend bij het schrijven van deze dissertatie.

Het agogisch werk, dat een niet onaanzienlijke rol speelt in dit onderzoek, leerde ik van de vrouwen in de begeleidstersgroep van het *Vrouw en Geloofproject* in Noord-Holland. Zij zetten mij op het spoor van de groepsbegeleiding. De ontmoeting met de professionaliteit van de vrouwen die het project initieerden, Hermine Keuning (zaliger nagedachtenis), Annego Hogebrink en Krijnie Verlaan, en de collegiale verbondenheid met alle medebegeleidsters was de juiste kans op het juiste moment in mijn leven. Van wat ik daar geleerd heb, profiteer ik nog steeds. In mijn persoonlijke ontwikkeling zijn de *Vrouw en Geloof*-vrouwen een belangrijke stimulans geweest me op de weg van de theologische studie te begeven.

Ik dank prof. Gerben Heitink en prof. Siebren Miedema voor hun inspirerende en stimulerende begeleiding. Zij smeedden hun begeleiding om tot samenwerking door het vertrouwen en de ruimte die zij mij hebben gegeven. Hun geloof in het onzekere proces van mijn onderzoek, waarbij het lange tijd niet duidelijk was waar ik ooit zou uitkomen, gaf me steeds weer de moed op de ingeslagen weg voort te gaan. Onze besprekingen waren bakens in de zee van de wetenschap door hun betrokkenheid bij mijn onderwerp en de intellectuele uitdaging, die zij mij boden. Beiden beschikken over een onuitputtelijke voorraad kennis van hun vakgebied, waar ik door hun aanbevelingen voor nog een boek en weer een titel ruim heb geprofiteerd.

Over de hobbels, de valkuilen en het plezier van onderzoek doen heb ik veel geleerd van mijn collega's in de onderzoeksgroep Praktische Theologie en Sociale Wetenschappen. Ik heb me gespiegeld aan ieders deskundigheid en van tijd tot tijd bevlogen manier van bezig zijn met het vak. Zeer gewaardeerd heb ik onze intervisiegesprekken, waarin ook wankelmoedige overwegingen gedeeld konden worden.

Drs. Frederiek Lunshof-Klein gaf kritisch en clement commentaar op het pilotonderzoek, zowel wat betreft de groepsbegeleiding als de ontwikkeling van het onderzoek. Het tweede deel van het onderzoek werd door haar hulp iets minder experimenteel. Drs. Ciska Stark en drs. Petra van Oosten lazen een eerdere versie van hoofdstuk 7. Als deskundigen in het gemeentewerk gaven zij aanwijzingen voor verbeteringen, die ik dankbaar verwerkt heb. De onderlinge promotie-promotie per mail met Ciska verschaftte verfrissende adem Pauzes gedurende het schrijfproces.

De leden van de leescommissie, prof. dr. Albert Ploeger, prof. dr. Martien Brinkman, dr. Hans Alma en dr. Wim Wardekker dank ik voor de zorgvuldige aandacht die zij aan mijn werk gegeven hebben. Hun instemming en laatste aanwijzingen hebben de afronding vergemakkelijkt.

Ik dank de mensen die als 'co-actoren' in dit boek voorkomen. Zonder de inzet van de medewerkers in 'Oudsloot' en 'Waterdijk?', jongeren en ouders, predikanten en catecheten, en hun hartelijke samenwerking was het hart van dit boek niet tot stand gekomen. Ik hoop dat wat jullie gegeven hebben door mee te doen met het onderzoek, doorgaat naar anderen die het geloofsgesprek willen voortzetten.

Bij de werkzaamheden van manuscript naar boek hebben velen me geholpen. Suzanne Lanser vertaalde met veel toewijding de samenvatting en Paul van der Velde keek er nog een keer met een deskundig oog naar. Bedankt voor jullie hulp. Bruna van der Velde maakte het schilderij op de omslag. Deze expressie van kleurrijke vrijheid is de mooiste versiering die ik me kan wensen. Frederike Boomars ontwierp de omslag, waar ik zeer tevreden over ben. Johan Rebel was zo vriendelijk de lay-out voor zijn rekening te nemen. Hij heeft mij hierdoor in de laatste fase van veel druk verlost.

Ik besluit dit woord vooraf met het noemen van hen, die mij het liefste zijn. Mijn man Jan heeft steeds als eerste naar mijn ideeën geluisterd en de teksten gelezen, er kritische vragen bij gesteld en me vervolgens aangemoedigd het zo te doen als ik dacht dat het moest. Hij was naast mij op de bank een ware hulpe tegenover. Onze kinderen, Roëlle, Suzanne en Chris en hun partners Frans en Joyce, delen met ons hun gevoel voor het leven van jonge mensen in deze

WOORD VOORAF

tijd. Wat ik daarin van hen leerde, komt op vele plaatsen in dit boek terug. Ik draag het boek op aan mijn ouders, maar het is even goed voor hen.

Zaandam, juni 2000

Voor Roelfina Elizabeth van der Velde - Geertsema
Ter gedachtenis aan Albertus van der Velde_

FOUT! VERWIJZINGSBRON
NIET GEVONDEN.DEEL I
THEORIE

1. De vraag en de richting

1.1. Inleiding

Lize maakte zich zorgen over het voornemen van haar 17-jarige dochter Anne, die had aangekondigd naar een muziekfeest in een grote discotheek te gaan. De spinsels in haar hoofd draaiden om vragen als 'hoe gevaarlijk is het daar, al dat bier, en die pillen die daar te koop aangeboden worden?' wat voor sfeer is het nu eigenlijk in zo'n disco?? Ze vroeg haar dochter: 'Wat is er nu zo leuk aan dat feest, dat je daar zo graag heen wilt??' Anne: 'Nou, gewoon léuk, je kunt er fantástisch dansen?'. Lize legde haar vrees en vragen aan haar dochter voor. Anne verzekerde haar opnieuw, dat het om het dánsen ging, en dat het verder allemaal héél goed zou gaan. De volgende dag kwam Anne er op terug. 'Je vroeg me gisteren, wat er nu zo leuk is aan dat dansen. Ik heb er nog eens over nagedacht. Het is volgens mij precies hetzelfde, als wat jij in een kerkdienst doet: je viert er het leven en dat doe je samen met je vrienden?'. En toen had Lize wel weer enige stof tot nadenken. Zo had ze nog nooit naar een kerkdienst gekeken.

Deze gebeurtenis vat in een notedop de inhoud van dit boek samen: de communicatie tussen ouders en kinderen, waarin een nieuwe kijk op geloven tot stand komt. Tussen de titel *Geloven leren* en het verhaal waarmee dit boek afsluit en dat eindigt met het woord *trouw*, ligt het verslag van een zoektocht.

1.2. Achtergrond

Hoe leren mensen geloven?

Het onderwerp van het onderzoek staat tegen een bredere en meer algemene achtergrond. Ieder die de afgelopen twintig jaar met enige regelmaat kerkdiensten heeft bezocht, kan uit eigen waarneming vaststellen dat het gemiddelde aantal aanwezigen sterk is afgenomen en dat jongeren veelal ontbreken. In de loop der jaren hebben veel mensen die het geloof van huis uit meekregen, afgehaakt. Geloven en het lidmaatschap van een kerk of geloofsgemeenschap kregen een andere en vaak minder belangrijke plaats in hun leven. Anderen blijven bij de kerk, een deel van hen met grote inzet en betrokkenheid.

Ouders, jeugd- en kerkenraden, catecheten en jeugdouderlingen vragen zich af, of het doorgeven van het geloof aan de volgende generatie nog wel mogelijk is. Zij zoeken naar wegen om het belang en de betekenis die zij zelf aan geloof hechten aan jongeren duidelijk te maken. Want ieder ziet het om zich heen, geloven, en zeker het geloof doorgeven aan de volgende generatie, gaat niet vanzelfsprekend meer. Binnen deze veranderingen waarin ik in allerlei verbanden bij betrokken was en ben, stelde ik me de vraag: hoe leren mensen geloven? Hoe komt het dat het bij de één beklijft en bij de ander verdwijnt? Wat draagt bij aan de mogelijkheid geraakt te worden door geloof?

Breuk in de traditieoverdracht

De zorg omtrent het relevantieverlies van het geloof wordt breed gedeeld. Daarom is er de laatste decennia veel onderzoek op dit terrein gedaan. Kwantitatief onderzoek bevestigt met cijfers de persoonlijke ervaringen van afnemende ledentallen en geeft inzicht in de omvang van de verminderde kerkelijke betrokkenheid. Kwalitatieve onderzoeken verschaffen meer licht op de achtergronden en motieven van kerkbinding en -verlating en op de factoren die een rol spelen

in de geloofsoverdracht. Een schets van de uitkomsten van diverse onderzoeken op dit terrein vormt de achtergrond van dit onderzoek.

De peilingen van het *Sociaal en Cultureel Planbureau* laten zien dat de buitenkerkelijkheid in 1995 is opgelopen tot 62 procent. Het percentage buitenkerkelijken in de leeftijdsgroep van 16- tot 35- jarigen bedraagt volgens hun metingen 77. De meest recente versie van *God in Nederland* (Dekker, De Hart, Peters, 1997) vermeldt, dat ruim de helft van de bevolking niet meer tot een kerk behoort. In het onderzoek van de *Stichting Nationaal Onderzoek Christelijke Jongeren*, uitgevoerd door vakgroep Sociologie van de Erasmus Universiteit (1998), zijn de vragen enigszins anders geconstrueerd. Zij komen bij hun landelijke steekproef op een uitkomst van 35 procent buitenkerkelijken. Het percentage jongeren in de leeftijdscategorie van 15 tot 24 jaar (in totaal bijna twee miljoen) dat zich niet tot een kerk, een soortgelijke organisatie of stroming rekent, bedraagt in het laatste onderzoek 57. Hoewel een verschillende wijze van vragen stellen tot sterk van elkaar afwijkende cijfers leidt, blijkt uit de onderzoeken een afnemende betrokkenheid bij geloofsgemeenschappen, waarbij duidelijk wordt dat dit verschijnsel onder jongeren nog sterker is. Het *SNOCJ*-onderzoek (1998, 11 ev.) levert nog de meest optimistische cijfers, maar ook daarin is zichtbaar, dat meer dan de helft van de jongeren zich niet rekent tot een kerk en 22 procent van hen meldt het geloof van hun ouders vaarwel gezegd te hebben.

De *SNOCJ*-onderzoekers merken op dat onkerkelijk onder jongeren niet automatisch ongelovig betekent. Over het algemeen zijn jongeren wel geïnteresseerd in zingevingsvragen, hun reserve betreft vaker het lidmaatschap van een bepaalde geloofsgemeenschap. De openheid van de maatschappij en de grote communicatiemogelijkheden bieden jongeren de gelegenheid uit vele geloofssystemen en levensovertuigingen die delen te lenen, die op dat moment tegemoet komen aan hun vragen en behoeften (id, 12). Tot lidmaatschap van een instelling wordt alleen overgegaan als het helder is welk voordeel of nut het biedt. G_Dekker en H_Stoffels vatten de uitkomsten van hun onderzoek naar de motieven van gereformeerde belijdeniscatechisanten puntig samen in de titel van hun boek *Een kerk die bij mij past* (1998). De belangrijkste beweegredenen van jonge mensen die besluiten lid te worden, is de mogelijkheid binnen de kerk hun persoonlijk geloof te beleven (id, 24). Vaak ziet men echter instituten en speciaal kerken als inperkend voor de persoonlijke vrijheid (Bellah, 1992; Haspels, 1998, 16-19). Al met al is lidmaatschap van een kerk lang niet meer vanzelfsprekend. De *SNOCJ*-onderzoekers spreken niet over een kwantitatieve afname van de behoefte aan zingeving, maar benoemen deze verschijnselen als een kwalitatieve verandering. Maar hoe de situatie ook beoordeeld wordt, de vanzelfsprekendheid is verdwenen en algemeen signaleert men een breuk in de traditieoverdracht.

Complexe maatschappij en open wereld

In een maatschappij waarin de verhouding tussen mensen en de verschillende structuren vrij vast ligt, is het doorgeven van cultureel en religieus erfgoed nauwelijks een probleem. Kinderen leren van hun ouders en de naaste omgeving hoe de wereld in elkaar zit. Het aanleren en overnemen van de rollen is voldoende om een eigen vorm voor het leven te vinden (Mette, 1989, 162). Er zijn van generatie op generatie wel veranderingen, maar er blijft voldoende vaste grond om kleine varianten aan te kunnen.

Na de Tweede Wereldoorlog is er in onze westerse maatschappij, mede door snel voortschrijdende technologische ontwikkelingen, veel in korte tijd veranderd. Deze veranderingen worden aangeduid met begrippen als modernisering en pluralisering (Heitink 1993, 45 ev.). Onze wereld wordt groter, we globaliseren en dit gaat gepaard met een aanzienlijke toename van complexiteit. Deze ontwikkeling vereist tegelijkertijd meer

individualiteit. De modernisering van de maatschappij vraagt van elk persoon dat zij als individu een weg vindt in talloze opties en zich verhoudt tot meer alternatieven dan ooit tevoren (Alma, 1993, 221 ev.). Informatie van over de hele wereld rolt onze huiskamers binnen. De pluriformiteit van culturen waarmee we in aanraking komen, relativeert onze eigen levensstijl en keuzes. Vaak wordt de toename aan complexiteit en keuzemogelijkheden en de daarmee gepaard gaande individualisering en subjectivering aangewezen als oorzaak van de breuk in de traditieoverdracht.

Ouders en kinderen

Omdat in onze westerse cultuur de doorgaande lijn van geloofsoverdracht verbroken is, zijn er de laatste twintig jaar diverse onderzoekers geweest, die aan jonge mensen gevraagd hebben welke rol geloof in hun leven speelt en welke factoren hun wijze van geloven beïnvloeden (Andrée, 1983; Stoffels en Dekker, 1987; De Hart, 1990; Jongsma-Tieleman, 1991; Van der Slik, 1992; Alma, 1993; Van der Ven en Biemans, 1994). Uit het merendeel van deze onderzoeken blijkt dat jongeren vooral hun ouders noemen als hun gevraagd wordt waar zij het geloof vandaan hebben. De relatie ouders-kinderen is de brug waarover de geloofsoverdracht plaatsvindt. Het gezin van herkomst legt meer dan school, kerk of sociale omgeving de basis voor hetgeen jongeren later zelf ontwikkelen aan geloofsbetekeningen. J_J_M. de Hart (1990) concludeert zelfs dat ouders de enigen zijn, die zorg kunnen dragen voor de overdracht van godsdienstigheid aan hun kinderen. Of jongeren na de opvoedingsperiode godsdienstig blijven of kerkverlaters worden, blijkt voor een belangrijk deel beïnvloed te worden door zowel de godsdienstigheid van de directe sociale omgeving als door algemene maatschappelijke factoren. F_W_P. van der Slik (1992) komt via een empirisch onderzoek tot een nauwkeuriger bepaling van de beïnvloeding. Hij komt tot de slotsom dat ouders, met uitzondering van gedrag, slechts een indirecte invloed hebben op de godsdienstigheid van hun kinderen. Daarbij is niet het feit dat de ouders godsdienstig zijn van belang, maar de mate waarin en de wijze waarop zij door middel van de religieuze opvoeding en de gesprekken met hun kinderen inzichtelijk kunnen maken waarom en hoe godsdienst van betekenis is in hun leven.

In bovenstaande onderzoeken zijn jongeren tussen de twaalf en twintig (Andrée), tussen de vijftien en zeventien (Alma) of rond de twintig (Jongsma-Tieleman, Van der Slik) ondervraagd. De adolescentie, de periode tussen twaalf en tweeëntwintig jaar, is een belangrijke levensfase. Veel jongeren laten in de loop van deze jaren de religieuze praktijken van hun ouders los. Andere levensdomeinen dan het gezin krijgen invloed op de jongere. School, vrije tijd, media en ?peers? zijn de nieuwe terreinen waartoe jongeren zich zelfstandiger gaan verhouden. Hun positie ten opzichte van hun ouders verandert (Meeus, 1994; De Wit, Van der Veer, Slot, 1995).

Een basis van huis uit is dus een belangrijke factor, en dan vooral het gedrag van de ouders en het gesprek van ouders en kinderen. Maar juist in een snel veranderende tijd is het voor ouders niet gemakkelijk de relevantie van het geloof door te geven. De wijze waarop ze het zelf geleerd hebben, blijkt in de praktijk niet altijd meer te voldoen, of is in elk geval niet meer zo overtuigend, dat kinderen vanzelf het gelovige spoor van hun ouders volgen. Wat hierboven geschetst is aan culturele en maatschappelijke veranderingen heeft invloed op ouders en op kinderen. Mensen moeten nu ook gedurende hun volwassen levensloop rekening houden met veranderingen (Mulder en Perreijn, 1992). Het wereldbeeld dat een mens van huis uit meekrijgt, moet steeds opnieuw bijgesteld worden. Ook volwassenen moeten steeds nieuwe geloofsantwoorden zoeken. Men kan in deze tijd niet meer uit de voeten met één vast pakket, dat vervolgens voor de rest van het leven voldoende richting geeft. Dit betekent dat ook volwassenen gedurende hun leven moeten blijven leren, ook over geloven.

Met deze schets is de achtergrond van het onderzoek gegeven. We constateren een

toenemende ontkerkelijking in een steeds complexere maatschappij. Veel jongeren laten in de adolescentie de geloofsopvattingen en -praktijken van hun ouders achter zich. Onderzoek ondersteunt het beeld dat ouders een belangrijke rol spelen in de geloofsoverdracht, maar juist de snelle maatschappelijke veranderingen maken het ouders niet gemakkelijker de relevantie van de traditie overtuigend aan hun kinderen door te geven. Dit probleem is niet nieuw en al veel godsdienstpedagogen hebben geprobeerd een antwoord te formuleren.

1.3. Godsdienstpedagogische theorie

Geloofsgesprek

In het verleden waren modellen van gewenning en overdracht voldoende om de voortgang van de traditie redelijk te verzekeren. Nu worden daar modellen van verheldering (Imelman, 1982; Meijer, 1983), argumentatie (Nipkow, 1975; Van der Ven, 1982; Schaap, 1984, 1994; Ploeger, 1993; Mette, 1994) en ontwikkeling (Kohlberg, 1981; Fowler, 1981) aan toegevoegd.¹ D_Timmers-Huigens (1997) combineert de ontwikkelings- en de argumentatie- of gespreksopvatting en werkt deze lijn uit tot een pleidooi voor interactieve geloofscommunicatie.

In de godsdienstpedagogiek is het algemene beeld dat gewenning en overdracht tot aan de adolescentie voldoende overtuigingskracht bezitten. Zodra jongeren zich zelfstandiger ontwikkelen en meer invloeden buiten de directe kring van het gezin ondergaan, wordt het geloofsgesprek van grotere betekenis. Daarom mag het argumentatie- of gespreksmodel zich in een brede aanhang verheugen. Dit door J_Habermas en de kritische pedagogiek geïnspireerde model geeft namelijk de mogelijkheid naast overdracht 'geloofscommunicatie' als thema aan de godsdienstpedagogiek toe te voegen.

In de praktische theologie bestaat de aandacht voor communicatie en gesprek al langer. In zijn dissertatie *Het agogisch moment in het pastoraal optreden* (1968) noemt J_Firet de 'evenmenselijke aanspraak' een pre-agogische categorie. Hij poneerde met dit begrip de principiële gelijkwaardigheid van alle deelnemers aan de geloofscommunicatie. In 1974 pleitten G_Heitink en H_Hogerhuis voor een volstrekte wederkerigheid in de relatie van kerk en jongeren. Later stelt Firet voor het gesprek als de methodische grondvorm van de praktische theologie te beschouwen (1987, 37). Aansluitend bij deze ontwikkeling komt het begrip wederkerig geloofsleren sinds de jaren tachtig veelvuldig voor in de godsdienstpedagogische literatuur. De *Theorie van het communicatieve handelen* (Habermas, 1981) levert het theoretisch kader waarbinnen de praktische theologie als handelingswetenschap (Heitink, 1993) en de godsdienstpedagogische thema's als doorgaand leren, vorming voor allen en wederkerigheid verantwoord kunnen worden.

In de godsdienstpedagogiek heeft K_-E_Nipkow de aanzet tot deze ontwikkeling gegeven. In het eerste deel van *Grundfragen der Religionspädagogik* verwijst hij voor het 'primaat van het communicatieve taalhandelen' naar Rosenstock-Huussy, Buber en Mead en zijdelings naar Habermas (1975, 117, 118). In het derde deel van *Grundfragen* met de veelzeggende titel *Gemeinsam leben und glauben lernen* verheft hij het gesprek tussen de generaties tot één van de principes van geloofsleren (1982, 257). A_K_Ploeger (1993) ontwikkelt zijn godsdienstpedagogisch model als een drieslag plus één in een humaan-spiritueel of diaconaal kader. De drieslag ontleent hij aan de theorie van het communicatieve handelen van Jürgen

1 De indeling in 'gewenning, overdracht, ontwikkeling en argumentatie' is ontleend aan Snik, 1990, 312 ev.

Habermas. Zijn pleidooi voor communicatie, gelijkwaardigheid en volstrekte wederkerigheid² baseert hij op de afleiding van zijn godsdienstpedagogisch model uit de theorie van het communicatieve handelen. Duitse, Nederlandse en Amerikaanse godsdienstpedagogen gingen Ploeger hierin voor. Naast Nipkow (1975, 1982) funderen ook Van der Ven (1982), Siebert (1985), Schweitzer (1987), Young (1989), Krüger en Lersch (1993) en Mette (1994) hun werk in het gedachtegoed van Habermas. Godsdienstpedagogen volgen voor de aansluiting bij de kritische theorie een aantal pedagogische vakgenoten, zoals Klafki (1976) en Mollenhauer (1977), in Nederland Miedema (1984, 1984/1994) en in België Masschelein (1987). De godsdienstpedagogische theorieën pleiten dus in veelvoud voor het gespreksmodel in de overtuiging, dat gelijkwaardige gesprekken een beter medium zijn om de betekenissen van het geloof aan de volgende generatie te verduidelijken. Het geloofsleren dat in die gesprekken zou kunnen plaatsvinden, wordt aangeduid met het bijvoeglijk naamwoord wederkerig. Het antwoord op de breuk in de traditieoverdracht wordt gezocht in wederkerig geloofsleren.

Wederkerig geloofsleren

Het geloofsleren dat door communicatie tot stand gebracht zou kunnen worden, heet wederkerig in de veronderstelling dat beide gesprekspartners er van kunnen leren. De snel veranderende maatschappij stelt immers ook aan volwassenen de eis dat zij doorgaan met leren geloven (Hull, 1985). Geloofsgesprekken van volwassenen en jongeren zouden de oudere generatie, aangezet door eigentijdse vragen van jongeren, uitdagen opnieuw over hun geloof na te denken. Van jongeren neemt men aan, dat zij het meeste gevoel voor deze tijd bezitten (Ploeger, 1993, 321) en vanuit deze sensibiliteit eigentijdse geloofsproblemen ter sprake kunnen brengen. In de studie van J. Klewes *Retro-aktive Sozialization* (1983) staat deze opvatting, weliswaar vanuit een meer sociologische dan pedagogische visie, centraal. Allereerst constateert hij een weerstand tegen de gedachte dat volwassenen van jongeren kunnen leren. Tenslotte hebben volwassenen meer kennis verzameld en meer levenservaring. Men denkt in pedagogische relaties meestal in een *top-down* model. Toch acht hij de 'retro-actieve' visie plausibel en in deze tijd zelfs noodzakelijk. Jonge mensen zijn volgens Klewes gevoeliger voor maatschappelijke veranderingen en zullen hun ouders beter dan wie ook het belang van veranderende maatschappelijke visies duidelijk kunnen maken. Klewes' studie is meer theoretisch dan empirisch, maar hij ondersteunt zijn betoog met citaten uit interviews met ouders en hun 18- tot 20-jarige kinderen. Uit deze teksten blijkt dat veel ouders zeggen beïnvloed te zijn door de maatschappelijke en politieke opvattingen (in de vroege jaren tachtig met name over kernbewapening en wapenwedloop) van hun kinderen.

Omdat mij geen onderzoek bekend is, waarin het wederkerig geloofsleren als thema centraal staat, terwijl dit als hét godsdienstpedagogische antwoord op de breuk in de traditieoverdracht naar voren wordt geschoven, is de achterliggende vraag 'Hoe leren mensen geloven en wat beklijft?' toegespitst op het thema wederkerig geloofsleren. Daar de pedagogische relatie van ouders en kinderen door velen als één van de belangrijkste factoren in het doorgeven van geloof wordt gezien, is het wederkerig geloofsleren gekoppeld aan de relatie ouders en kinderen. Zoals in de beschrijving van de achtergronden al is opgemerkt, is de adolescentie ook wat betreft de geloofsoverdracht een belangrijke periode. In de aanvankelijke onderzoeksopzet was daarom gekozen voor een toespitsing op het wederkerig geloofsleren van ouders en hun 14/15-jarige kinderen. Eén van de conclusies uit de uitgevoerde pilot (hoofdstuk 5) luidde echter, dat het onderzoeksmatig beter zou zijn deze leeftijd enigszins te verhogen. Dit onderzoek richt zich daarom op het wederkerig geloofsleren van 16/17-jarige jongeren en hun

2 Met name in Ploeger, 1993, hoofdstuk 9; ook in Ploeger, 1990.

ouders.

Geloofsleren

De term wederkerig geloofsleren behoort niet tot het meest elegante Nederlands, maar zal vanwege het verband met de overige literatuur toch in dit boek gebruikt worden. Het begrip 'leren' daarin moet breed opgevat worden. 'Leren' heeft in het Nederlands elf woordbetekenissen: wijzer maken, onderrichten omtrent, onderwijs geven, prediken, doen inzien, brengen tot, noodzaken/verplichten tot, een kundigheid/een bedrevenheid verwerven, studeren, godsdienstonderwijs ontvangen, zich de gewoonte van iets eigen maken (Van Dale, 1984). De eerstgegeven betekenis, wijzer maken, of nog beter wijzer worden, zou de meest juiste omschrijving zijn waarmee het begrip 'leren' zoals het in dit onderzoek gebruikt wordt, gegeven is. Pedagogen maken vaak onderscheid tussen groei, ontwikkeling, opvoeden, socialisatie en leren. In hoofdstuk 2 zal tegen de achtergrond van de theorie waaruit het begrip wederkerig leren afkomstig is, betoogd worden dat de pedagogische onderscheidingen abstracties achteraf van hetzelfde veranderingsproces zijn. Geloofsleren heeft in deze studie de betekenis die G_D_J_Dingemans (met een variant op Watzlawick, 1970) aanduidt als 'je kunt niet niet-leren'. Leren is een basisfunctie van ieder mens en van iedere menselijke gemeenschap (1986, 64).

Contextualisering van de vraagstelling

Zoals in het voorbeeld waarmee dit hoofdstuk begint, vinden de meeste gesprekken van ouders en kinderen, dus ook geloofsgesprekken, vrij toevallig plaats. Tussen eten en afwas komt nog wel eens iets aan de orde. Deze veronderstelling is in het onderzoek door ouders en jongeren in de met hen gehouden interviews bevestigd (hoofdstuk 6). De thuissituatie is echter voor een onderzoeker niet direct toegankelijk. Samenhangend met de keuze voor handelingsonderzoek als onderzoeksmethode is daarom gezocht naar de best mogelijke manier met medewerkers aan het onderzoek in contact te komen. Binnen de kerkelijke gemeente is catechese de aanduiding voor de gelegenheid, waar jongeren voor het geloofsgesprek bij elkaar komen. De catechese is daarom als contextualisering van het onderzoek genomen.

Dingemans maakt onderscheid tussen catechetiek en mathetiek. Catechese duidt naar zijn mening meer op 'wat' mensen moeten leren geloven en mathetiek bezint zich op de vraag 'hoe' mensen leerlingen van Jezus worden? (1986, 14-16).³ Gezien de brede betekenis waarvoor het begrip 'leren' in deze studie wil staan, zou mathetiek de term zijn, die nauwkeuriger bij het wederkerig geloofsleren van jongeren en ouders aansluit. Maar omdat dit begrip nauwelijks navolging in het theologisch of godsdienstpedagogisch spraakgebruik heeft gevonden, blijf ik bij het meer bekende catechese.

Met de keuze voor de catechese als contextualisering van de vraagstelling komt ook de kerkelijke gemeente in zicht als de pedagogische omgeving waarin processen van geloofsleren plaatsvinden. De contextualisering heeft daarom meer dan alleen een praktische betekenis. Firt noemt de *didachè* (naast *kerugma* en *paraklese*) een structurele *modus* van het pastoraal optreden 'waarin het komen van God in zijn woord geschiedt?' (1968, 54, 68-91). K_A_Schippers heeft met zijn uiteenzetting over *De gemeente als leergemeenschap* (1977) een gemeentekoncept geschetst, waarin het geloofsleren centraal staat. In het geloofsleren in de gemeente werken drie factoren samen: 'de betrokkenheid van de totale mens, de onverhulde tegenwoordigheid van Christus in zijn appèl tot verandering en de ondersteunende kracht van de geloofsgemeenschap' (id, 22). Schippers' leergemeenschap maakt duidelijk, dat geloofsleren 'van en met allen' een

3 Zie voor een overzicht van de woordbetekenissen van catechese en de ontwikkeling van de catechese in Nederland: De Lange, 1993, 16-43.

centrale functie van de gemeente is. Daaruit loopt weg dat de gemeente bijzondere aandacht moet schenken aan de jongerencatechese (Schipper, 1982, 41). Ook in de gemeenteopbouw staat de 'lerende gemeente' centraal (Hendriks, 1995, 142 ev.). De gemeente, als de omgeving waarin processen van geloofsleren plaatsvinden, zal ondersteuning kunnen bieden aan het wederkerig geloofsleren van volwassenen en jongeren.⁴ En omgekeerd kan de gemeente haar voordeel doen met de ervaringen die in het wederkerig geloofsleren van ouders en kinderen tot stand komen, en vanuit deze ervaringen op hernieuwde wijze haar bijdrage leveren aan de mogelijkheden mensen geloven te leren.

Handelingsonderzoek

Hierboven is al even en passant gezegd, dat het empirisch deel van dit onderzoek uitgevoerd is als handelingsonderzoek. De keuze voor het handelingsonderzoek is direct verbonden met de implicaties van de theorie waarop het begrip wederkerig leren teruggaat. Deze theorie wordt uiteengezet in het tweede hoofdstuk en de verantwoording van de keuze voor de onderzoeksmethode wordt in hoofdstuk 4 gegeven. Deze keuze heeft echter consequenties voor de formulering van de vraagstelling van het onderzoek. Handelingsonderzoek is een methode waarin leren en veranderen nagestreefd worden. De samenwerking van onderzoeker en onderzochten wordt gekenmerkt door een gezamenlijke leerproces. Handelingsonderzoek maakt geen doorsnede van de stand van zaken in een bepaald veld of probeert via betekenisverleningen van geïnterviewden meningen en motieven op te sporen, maar wil een huidige toestand door een leerproces veranderen in een volgende. De formulering van de vraagstelling spreekt daarom van het bevorderen van het wederkerig geloofsleren van 16/17-jarige jongeren en hun ouders.

De doel- en vraagstelling

Het onderzoek is uitgevoerd binnen het programma van de onderzoeksgroep *Praktische Theologie/Sociale Wetenschappen* van de Theologische Faculteit van de Vrije Universiteit. Het programma van de onderzoeksgroep draagt de naam *Pluraliteit en identiteit* en richt zich op onderzoek naar de ontwikkeling van participatie aan kerk en christelijk geloof in een gedifferentieerde samenleving. Door empirisch praktisch-theologisch en sociaal-wetenschappelijk onderzoek willen de leden van de onderzoeksgroep bijdragen aan de bevordering van de participatie in een richting, die recht doet aan de christelijke traditie en aan hedendaagse mensen die zoeken naar identiteit in een plurale situatie. Dit onderzoek wil staan in het spanningsveld van de traditie en de ervaringen van hedendaagse mensen, en door onderzoek naar de geloofscommunicatie bijdragen aan de bevordering van de participatie van jongeren en hun ouders aan kerk en christelijk geloof.

De godsdienstpedagogiek woont in het praktisch-theologische huis (Heitink, 1993, 24) en volgt de theorie daarvan. Het onderzoek beoogt binnen de praktische theologie bij te dragen aan de godsdienstpedagogische theorievorming over wederkerig geloofsleren van 16/17-jarige jongeren en hun ouders en aan de mogelijkheden deze relatie in godsdienstpedagogisch opzicht te verbeteren.

De literatuurstudie richt zich voor een belangrijk deel op het werk van John Dewey, hetgeen de oorsprong en achtergrond van het concept wederkerig leren zal blijken te zijn. Dewey's denken houdt een eigen kentheoretische positie in, die vervolgens uitnodigt tot een empirische beproeving. Door een empirische beproeving van hetgeen tot nu toe theorie was, wil

4 Een voorbeeld hiervan is te vinden in het interview van Smith (1987) met A. van Oudenallen over een jaarthema in de gemeente 'Jong en oud samen geloven'.

het onderzoek bijdragen aan de herlevende Dewey-receptie in Nederland.⁵

Het empirisch deel is uitgevoerd als handelingsonderzoek. Dit deel levert een model voor negen gespreksavonden van jongeren en ouders. Begeleiders van leerprocessen in de gemeente kunnen aan dit model handreikingen en inspiratie ontleen. Met de weergave van het voorbeeld (hoofdstuk 7) wil het onderzoek op praktijk-theoretisch niveau het plezier in het samen leren geloven in de gemeente bevorderen.

De godsdienstpedagogische theorieën geven als antwoord op de breuk in de traditieoverdracht, dat de geloofscommunicatie een belangrijker plaats zou moeten innemen. De gelijkwaardigheid van de partners in de communicatie is daarbij voorwaarde, zodat zij uitkomen bij het concept wederkerig geloofsleren. Dit onderzoek richt zich op het wederkerig geloofsleren van 16/17-jarige jongeren en hun ouders. De catechetische setting binnen een gemeente als leergemeenschap is de context waarin het wederkerig geloofsleren onderzocht zal worden. Vanwege de keuze voor het handelingsonderzoek bedoelt het onderzoek het wederkerig geloofsleren te bevorderen. De vraagstelling van het onderzoek luidt:

Hoe en onder welke voorwaarden kan het wederkerig geloofsleren van 16/17-jarige jongeren en hun ouders in een catechetische setting bevorderd worden?

—

1.4. De opzet van het onderzoek en de verslaglegging

De verslaglegging van het onderzoek bestaat uit drie delen: een theoretisch en een empirisch deel, gevolgd door een derde deel waarin theorie en empirie op elkaar betrokken worden teneinde de vraagstelling te beantwoorden. In het theoretisch deel wordt het concept wederkerig geloofsleren nader onderzocht. Uit de literatuur is een heuristiek afgeleid, die in het tweede deel de richting van het empirisch onderzoek zal aangeven. Hoofdstuk 2 onderzoekt de herkomst en achtergronden van wederkerig leren en komt uit bij het werk van John Dewey, een Amerikaans filosoof en pedagoog, vertegenwoordiger van het pragmatisme. Dewey's pedagogische opvattingen en voorstellen blijken alleen inzichtelijk, wanneer men oog heeft voor zijn kentheoretische reconstructie. Dewey's ontologische en kentheoretische uitgangspunten zijn: contextualiteit en continuïteit en op antropologisch niveau: intersubjectiviteit. Met behulp van het sleutelbegrip 'leren' wordt tegen deze achtergrond een procesmatige procedure voor wederkerig leren uitgeschreven. Daarop volgt een overzicht van Dewey's pedagogische uitgangspunten en een bespreking van het normatieve moment in zijn kentheorie. Het hoofdstuk sluit af met een kritische reflectie over het mogelijk te idealistische gehalte van Dewey's denken, hetgeen weerlegd kan worden met het ingebouwde handelingskarakter van de theorie.

In hoofdstuk 3 wordt 'geloof' als de inhoud van het wederkerig leren nader bestudeerd. Ik sluit aan bij Zondag 7 van de *Heidelbergse Catechismus* en volg het mede daarop gebaseerde onderscheid tussen fides quae en fides qua. De verbinding tussen de objectieve en subjectieve kanten van geloven wordt door diverse theologen met verschillende begrippen beschreven. Vanuit de deweyaanse kentheorie valt daar iets aan toe te voegen. Vervolgens breng ik Dewey's visie op geloof in beeld. De opvattingen over het openbaringskarakter van het geloof waren in Nederland in de eerste decennia van de twintigste eeuw het argument Dewey's denkwijze als ontoereikend af te wijzen. De ontwikkelingen in de theologie verschaffen nieuwe ruimte. Het

5 Zie Berding 1999, 177, en daarbij aansluitend 181, noot 32.

hoofdstuk eindigt in enkele godsdienstpedagogische overwegingen.

Het empirisch deel begint in het vierde hoofdstuk met een noodzakelijke wetenschapstheoretische reflectie. Dewey's kentheoretische reconstructie heeft als consequentie dat het klassieke model van de opbouw van de wetenschap niet langer volstaat om de verhouding theorie-empirie adequaat uit te werken. Ter vervanging doe ik het voorstel de denkwijze van de niet-lineaire dynamica te volgen en de procesmatige procedure 'transactionele (geloofs)ervaring' als fractal van alle leerprocessen op te vatten. Om theorie en empirie op elkaar te laten aansluiten, zal het empirisch onderzoek uitgevoerd moeten worden als handelingsonderzoek. Daartoe wordt het model van het 'handelingsonderzoek als exemplarisch leren' gevolgd. Als brug tussen de theorie en de empirie werk ik de doelstellingen van het 'handelingsonderzoek als exemplarisch leren' in twee richtingen uit: naar Dewey's theorie en naar de empirie.

Hoofdstuk 5 bevat het verslag van een pilot. Omdat het onderzoek een sterk heuristisch karakter heeft, is het empirische traject ingezet met een beproeving in een pilot, teneinde de empirische mogelijkheden van het theoretisch concept te onderzoeken en ervaring op te doen met handelingsonderzoek. De pilot gaf voldoende houvast het empirisch onderzoek op de voorgenomen wijze uit te voeren.

De hoofdstukken 6 tot en met 9 bevatten het verslag van het handelingsonderzoek in Waterdijk. Hoofdstuk 6 rapporteert over de werving middels interviews en loopt uit op groepsportretten van de ouders en van de jongeren. De verslaglegging van de negen bijeenkomsten is uiteengelegd in drie gezichtspunten. Het eerste perspectief biedt zicht op de programma's van de negen bijeenkomsten van jongeren en ouders. Aan het programmaoverzicht zijn agogische en didactische kanttekeningen toegevoegd. Deze beschrijving in hoofdstuk 7 verantwoordt het agogisch handelen. Het kan begeleiders van leerprocessen in gemeentes als voorbeeld en inspiratie dienen bij het ontwerp van gelijksoortige processen. De hoofdstukken 8 en 9 zijn geschreven vanuit het tweede perspectief; de nadruk ligt daarin op het handelingsonderzoek als exemplarisch leren. Hoofdstuk 8 bevat het inhoudelijk verslag van de thema- en kristallisatiefase en beschrijft de procesmatige ontwikkeling van de eerste zeven bijeenkomsten in samenwerking met de co-actoren. Hoofdstuk 9 is de weergave van de beide laatste gezamenlijke bijeenkomsten van jongeren en ouders. Deze bijeenkomsten zijn de exemplaren van het wederkerig geloofsleren. Het hoofdstuk sluit af met een samenvatting van de schriftelijke evaluatie door de deelnemers.

De beide laatste hoofdstukken vormen het derde deel van de studie en zijn geschreven vanuit het derde perspectief op de gespreksbijeenkomsten. Het derde perspectief is de wetenschappelijke reflectie op het empirisch proces: empirie en theorie worden op elkaar betrokken, teneinde de kennis te genereren, waarmee de vraagstelling van het onderzoek beantwoord kan worden. Hoofdstuk 10 bevat de weergave van de bestudering van de exemplarische bijeenkomsten binnen het kader van de tijdens het handelingsonderzoek ontwikkelde exemplarische doelstelling. De bestudering leidt tot zicht op drie samenhangende patronen in het leerproces. In elk patroon zijn differentiaties vast te stellen, hetgeen de conclusie oplevert, dat het concept wederkerig geloofsleren de empirische lading onvoldoende dekt en vervangen dient te worden door transformatief geloofsleren. In het laatste hoofdstuk is de relatie empirie-theorie nogmaals geëvalueerd. Dit levert inzichten op naar de deweyaanse theorie en naar geloven. Met deze bevindingen kan de vraagstelling van het onderzoek beantwoord worden. De studie wordt afgesloten met de bespreking van een aantal punten, die van belang zijn voor de godsdienstpedagogiek.

2. Wederkerig leren

2.1. Inleiding

Het centrale begrip in de vraagstelling van dit onderzoek is wederkerig geloofsleren. In dit en het volgende hoofdstuk wordt dit begrip door literatuurstudie nader onderzocht. Daartoe scheid ik tijdelijk het begrip in twee delen: wederkerig leren en geloof. In dit hoofdstuk richt ik me op de vraag welke voorstelling we ons kunnen maken van wederkerig leren. In het volgende hoofdstuk ligt de aandacht bij geloven.

Het begrip wederkerig leren is via de kritische pedagogiek in de godsdienstpedagogiek terecht gekomen. De kritische pedagogiek is ontwikkeld tegen de achtergrond van het maatschappijkritische gedachtegoed van de Frankfurter Schule en baseert zich de laatste twee decennia met name op de theorie van het communicatieve handelen van Jürgen Habermas. In Habermas' grote werk *Theorie des kommunikativen Handelns* (1981) zijn funderende argumenten voor de communicatietheoretische handelingsstructuur ontleend aan G_H_Meads sociale psychologie. Wederkerigheid als hart van Habermas' communicatietheorie is terug te voeren op de centrale betekenis die de denkers van het Amerikaanse pragmatisme aan intersubjectiviteit toekenden. John Dewey, collega en vriend van Mead, was de pedagoog van het pragmatisme. Voor zijn werk is de laatste jaren in Amerika en in Nederland een herlevende belangstelling. De betekenis van Dewey's pedagogische project wordt pas goed inzichtelijk wanneer men daar zijn kentheoretische visie bij betreft.

Ik geef Dewey's opvattingen weer gecentreerd rondom het begrip 'leren?', beginnend bij de eenvoudigste vorm, de *reflex-arc* en uitlopend op de wetenschappelijke kennisverwerving. Dit resulteert in een procesmatige procedurele beschrijving van het leerproces. Hierbij aansluitend wordt Dewey's pedagogiek toegelicht met behulp van zijn pedagogische uitgangspunten. Het normatieve moment in Dewey's kentheorie en pedagogiek is uiteen te zetten aan de hand van zijn *democracy*-opvatting. Op dit punt volgt een kritische bespreking van het mogelijk te idealistische gehalte van Dewey's werk. De conclusie van dit hoofdstuk luidt dat een visie op leren samenhangt met een bepaalde epistemologie. Wederkerig leren kan alleen begrepen worden in relatie met Dewey's kentheorie, waarin intersubjectiviteit de centrale locus is. In een consistent ontwerp van het concept wederkerig geloofsleren moet Dewey's kentheorie blijven meeklinken.

2.2. De herkomst van wederkerig leren

Communicatief handelen

Praktisch-theologen, pedagogen en godsdienstpedagogen sluiten aan bij Habermas' theorie van het communicatieve handelen, omdat zij daarin de argumenten vinden waarmee handelingstheorie, gelijkwaardige communicatie en wederkerigheid onderbouwd kunnen worden. Habermas constateert in onze maatschappij een overheersing van de leefwereld van mensen door de verzelfstandigde systemen politiek en economie. Deze overheersing wordt door hem 'kolonisering?' genoemd: de vrijheid en solidariteit van mensen wordt bedreigd doordat de systemen politiek en economie parasiteren op het gewone leven. De systemen zijn door de eeuwen heen door de mensheid zelf tot stand gebracht om steeds ingewikkelder vormen van samenleven mogelijk te maken. Deze ontwikkeling op zich is niet negatief, het is een vorm van

efficiënt en doelrationeel gestuurd handelen. De systemen hebben hun eigen doelen en middelen (macht en geld) en voor hun voortbestaan is de ondersteuning en medewerking van de leefwereld nodig. Vanwege hun doelrationele handelingsvorm hebben de systemen wel de neiging te expanderen en steeds meer controle uit te oefenen over de levens van gewone mensen. Zij kunnen alleen in bedwang gehouden worden doordat de leefwereld gebruik maakt van haar unieke kracht: het communicatieve handelen. Die kracht bestaat uit de mogelijkheid argumentatieve discoursen te voeren over feiten, normen en waarden, en authenticiteit. Deze discoursen zijn in feite leerprocessen: communicatieve samenwerkingsvormen van mensen die gericht zijn op wederzijds begrip en in het discours tot overeenstemming komen. De uitkomsten van de discoursen kunnen de uitbreidingsdrift van de systemen een halt toeroepen. Met name de erkenning van de rationaliteit van normen en waarden is de voorwaarde om middels discoursen de systemen hun grenzen te wijzen. De vredesbeweging van de jaren tachtig, de openbare abortus- en euthanasiediscussies en de vrouwenbeweging zijn recente voorbeelden van min of meer geslaagde discoursen. De milieubeweging, die met kennis van zaken en goed gefundeerde argumenten in het geweer komt tegen een vanzelfsprekende uitbreiding van luchtverkeer, en actiegroepen die bewust en onbewust racisme aan de kaak stellen, vervullen dezelfde functie.

Habermas onderbouwt zijn constructie over de rationaliteit van normen en waarden met een combinatie van de taalfilosofie van J_L_Austin en J_R_Searle (Habermas, 1981, 369-452) en zijn lezing (vooral via Joas, 1980) van G_H_Meads identificatietheorie (Habermas, 1981, 7-170). Aan de taalfilosofie ontleent hij de onderscheiding in drie taalhandelingen: de propositionele, illocutieve en expressieve aspecten. Van Mead leert Habermas de fundamentele socialiteit van de mens, of zoals G_J_J_Biesta en S_Miedema het noemen 'de interne relatie van ontogenese en sociogenese' (1987a). Het 'I, me en myself' worden gevormd in de communicatie met anderen.⁶

In de 'theorie van het communicatieve handelen' is de illocutie, de performatieve taalhandeling waarmee het subject een aanspraak maakt op een ander subject, het 'hart van de talige sorteermachine' (Kunneman, 1983, 65). Door de illocutieve taalhandeling brengt de ene persoon communicatie tot stand met een ander. Op dat moment is er sprake van intersubjectiviteit en geeft de eerste spreker aan met welke geldigheidsaanspraak (waarheid, juistheid of authenticiteit) zij de uiting verbindt. De gegeven mogelijkheid tot intersubjectiviteit, en dus wederkerigheid, is in feite het hart van het bouwwerk 'de theorie van het communicatieve handelen'. Doordat mensen gericht zijn op communicatie en wederzijds begrip kunnen zij een rationeel en argumentatief discours voeren. Door het leerproces dat in die communicatie plaatsvindt, brengen zij vernieuwing van de leefwereld tot stand, herstellen zij de onderlinge solidariteit en beschermen zij de vrijheid van mensen tegenover de expansie van de systemen.

De interesse van theologen en pedagogen voor Habermas' werk richt zich vooral op de structuur van het communicatieve handelen en in het bijzonder op het hart daarvan, de intersubjectiviteit. Het communicatieve handelen is gebaseerd op de vooronderstelling van de mogelijkheid tot wederzijds begrip, waardoor overeenstemming en afstemming van het handelen theoretisch te verantwoorden is. Voor praktisch-theologen is dit een onderbouwing van Firets 'evenmenselijke aanspraak' (1968, 203 ev.). De rationaliteit van normen en waarden biedt de praktische theologie en de pedagogiek de ruimte het normatieve gehalte van hun wetenschap binnen nieuwe kaders te expliciteren.⁷ Beide aspecten, het wederzijds begrip en de rationaliteit van normen en waarden, gaan terug op dezelfde bron, Meads sociale psychologie.

⁶ Zie ook Alma, 1998, 30-80

⁷ Zie Miedema en Biesta, 1989, 40.

Mead en Dewey

Het begrip wederkerigheid als synoniem van intersubjectiviteit blijkt langs deze weg zijn oorsprong te vinden in Meads inzichten. Het leek de moeite waard dit spoor verder te volgen, daartoe in het bijzonder aangemoedigd door het artikel over pragmatistische pedagogiek, dat vanaf de vierde druk in *Pedagogiek in meervoud* (Biesta, Miedema, Berding, 1994) verscheen. Mead heeft met James, Peirce en Dewey de eerste echte Amerikaanse filosofische school gevormd. Zij waren de grondleggers van het pragmatisme.

In de speurtocht naar de wortels van het begrip intersubjectiviteit, dat bij Habermas en vervolgens in de godsdienstp pedagogiek zo cruciaal lijkt te zijn en de vraagstelling van dit onderzoek heeft bepaald, komen we terecht bij John Dewey (1859-1952). Hij was de pedagoog van het pragmatisme. Van zijn werk is te leren hoe het concept wederkerig leren nader uit te leggen is. Dewey heeft niet alleen een rijkdom aan pedagogische opvattingen ontwikkeld, zijn interesse ging evenzeer uit naar de filosofie. Gerelateerd aan de pedagogische optiek heeft hij zich bezig gehouden met het epistemologische vraagstuk. Om iets met Dewey's gedachtegoed aan te kunnen, zullen we hem daarin moeten volgen. Wie de vraag 'hoe leren wij?' of in het kader van deze studie 'hoe leren wij geloven?' wil kunnen beantwoorden, zal moeten nadenken over de vraag 'hoe kennen wij?'

2.3. Dewey als pedagoog en filosoof

Herlevende belangstelling

Dewey heeft als pedagoog algemene bekendheid gekregen vanwege zijn plek in de 'reform'-beweging. In Europa en in Amerika vernieuwden de opvattingen over opvoeding en onderwijs zich vanaf het einde van de negentiende eeuw. Deze vernieuwing wortelde in een gemeenschappelijk theoretisch referentiekader, maar de ontwikkelingen van de onderwijs-reformbewegingen zijn op beide continenten heel verschillend verlopen (Biesta en Miedema, 1996; Berding 1999). Dewey's pedagogische inzichten zijn al beschreven in het historische overzicht van de Engelse geleerde W. Boyd *The History of Western Education* uit 1921. Ook M. Buber (1935/1961) verwijst met instemming naar zijn publicaties.

Dewey lijkt pas in onze tijd weer serieuze belangstelling te krijgen.⁸ Zijn invloed in Amerika is altijd groter geweest dan in Europa,⁹ maar ook daar is hij tot een tiental jaren geleden uit het publieke zicht verdwenen.¹⁰ Een niet geringe reden voor deze negatie was zijn politieke stellingname. In de crisisjaren was hij 'liberal' en maakte een aantal reizen naar het communistische China. Zijn naam komt in veel Amerikaanse geschriften voor, zoals bijvoorbeeld Loder (1981, 39-44), Maslow (1976, 83), Fromm (1981, 35, 36).¹¹ Meestal worden zijn ideeën

8 Zie The Center for Dewey Studies, <http://www.siu.edu/~deweyctr>

9 Voor een overzicht van Dewey's betekenis in Amerika: Boisvert, 1998, 1-12; voor recente discussies: Haskins, Seiple, 1999.

10 De herlevende belangstelling voor Dewey is mede te danken aan R. Rorty. In *Philosophy and the Mirror of Nature* (1979) is veel van Dewey's gedachtegoed te herkennen, met name in de kritiek op de klassieke epistemologie. Rorty's tweedeling tussen het private en publieke domein levert hem later ook de kwalificatie 'afvallige pragmatist' op (zie Van Peursen, 1994, 118). Rorty zelf en zijn critici beweren dat zijn werk geen betrouwbare Dewey-interpretatie is (Biesta, 1992, 10; Conway, 1999). In het artikel van Ankersmit (1995, 54-96) over het pragmatistisch gehalte van Rorty's filosofie zijn diverse verwarrende Dewey-interpretaties aan te wijzen.

11 Ook in het sociaal constructionisme van K. J. Gergen (1994, 1999) zijn deweyaanse visies te herkennen.

geprezen, waarna zijn denken op verschillende gronden als tekortschietend terzijde wordt gelegd. Voor zover ik het kan overzien, gaat dat op grond van een beoordeling van zijn gedachten, gebaseerd op een aantal epistemologische vooronderstellingen. En juist die vooronderstellingen heeft Dewey bekritiseerd. De herlevende belangstelling¹² voor Dewey's werk is niet zonder reden. Zijn werk kenmerkt zich door een interne relatie tussen filosofie en pedagogiek. Door deze samenhang kunnen een aantal pedagogische vraagstukken, waaronder het wederkerig geloofsleren, vanuit een ander gezichtspunt bestudeerd worden en kunnen er andere antwoorden voor al langer bestaande vragen ontworpen worden.¹³

Dewey's werk is veelomvattend en zeer uitgebreid. Het geheel van zijn geschriften beslaat meer dan 18.000 bladzijden. Zijn gedachten en werk hebben zich gedurende zijn lange leven ontwikkeld. De grote lijn en de consistentie van het geheel is pas achteraf waar te nemen. Als toegang tot Dewey's werk zijn een aantal recente Nederlandse publicaties te noemen. Het artikel over *Pragmatistische pedagogiek* als mijn eerste kennismaking met Dewey's denken heb ik hierboven al vermeld (Biesta, Miedema en Berding, 1994).¹⁴ Daarnaast zijn de dissertaties van G_J_J_Biesta (1992)¹⁵ en J_W_A_Berding (1999), respectievelijk met een filosofische en een pedagogische vraagstelling, de studie waard. Aan de onlangs verschenen vertaling van Dewey's essay *Ervaring en opvoeding* (oorspronkelijk 1938) gaat een inleiding over Dewey's leven en werk vooraf (Biesta en Miedema, 1999).

Sleutelbegrip is leren

Voordat ik inga op Dewey's denkwijze geef ik een toelichting op de wijze waarop ik me toegang verschaft heb tot Dewey's omvangrijke werk en uit de veelheid van zijn geschriften de voor deze studie relevante aspecten samengevoegd heb tot een beeld van wederkerig leren. Biesta volgt in zijn dissertatie *John Dewey, theorie en praktijk* (1992) de raad van zijn voorgangers in de Dewey-studie op een sleutelconcept ter ontsluiting van de grote hoeveelheid tekst te nemen. Dit advies heb ik eveneens ter harte genomen. Gezien de vraagstelling van deze studie neem ik het begrip 'leren' als uitgangspunt. Met dit begrip en aan de hand van Biesta's constructie van Dewey's denken heb ik een selectie gemaakt uit Dewey's werk, die neerkomt op een beperking tot zijn grotere werken en de specifiek voor deze studie van belang zijnde essays en artikelen. Aan Biesta ontleen ik met name het inzicht dat Dewey's pedagogiek en wetenschapsleer alleen kan worden begrepen in samenhang met zijn kentheoretische reconstructie. Een uitleg over Dewey's kentheoretische inzichten gaat daarom vooraf aan de weergave van een aantal deweyaanse begrippen. De tekst (2.4) waarin vervolgens de begrippen toegelicht worden, is gecomponeerd met behulp van het sleutelconcept 'leren' en leidt tot de beschrijving van een procesmatige procedure van leren.

Biesta neemt in het spoor van zijn vraagstelling als sleutelconcept het begrip *de logica van de ervaring*, dat naar zijn overtuiging synoniem is met een brede rationaliteitsopvatting. Het ontwikkelen van een brede rationaliteitsopvatting is volgens Biesta Dewey's doel geweest (id.

Desgevraagd vertelde prof. Gergen 'Dewey is the background of all my thinking', maar ook 'it's not allowed to name him because of his political position' (NOSTER-conferentie empirische sector, 13 en 14 dec. 1999).

12 Zie voor een recent overzicht Berding, 1999, 3-6.

13 Zie bijvoorbeeld McGrady (1996), die de betekenis van Dewey's 'experimentele pedagogische' methode voor de godsdienstpedagogiek onderzoekt door deze te vergelijken met de 'incarnational methods' van Groome (1980) en O'Leary and Sallnow (1982).

14 Dit artikel sluit af met een uitgebreid literatuuroverzicht.

15 In deze studie is een beknopte biografie van Dewey (203-210) opgenomen, evenals een impressie van de Dewey-receptie in Nederland, beginnend bij H. Bavinck (211-216).

28, 29, 135, 138). Een brede rationaliteitsopvatting biedt de mogelijkheid rationaliteit niet alleen te reserveren voor feiten, maar ook voor normen en waarden (vgl. Habermas, 1981, 1988; Kunneman, 1983/4, 1986; Miedema en Biesta, 1989).

Een theorie over geloofsleren moet een veelheid van aspecten omvatten. Geloof houdt cognitieve kennis van de traditie in en behelst normen en waarden. Geloof heeft een dimensie van ervaring en beleven. Geloof groeit en wordt belemmerd door voorleven, opvoeding en socialisatie. Geloof kan functioneren als troost en uitdaging; het is samen te vatten in 'zeker weten?' en 'vast vertrouwen?' (*Heidelbergse Catechismus*, Zondag 7). Om met al deze aspecten rekening te kunnen houden, moet een theorie over geloofsleren in elk geval gefundeerd zijn in een brede rationaliteitsopvatting. Dat Dewey's denken daarvoor mogelijkheden biedt, levert een tweede argument naast de theoretische oorsprong van het begrip wederkerig leren om zich in zijn kentheorie en pedagogiek te verdiepen.

Dewey's drijfveer

Dewey's drijfveer achter zijn levenslange werk is het inzicht dat er geen kloof bestaat tussen natuur en geest, noch tussen denken en doen. Het onderscheid tussen deze aspecten van het menselijk leven zijn geen feiten of gegevens, maar denkconstructies. Deze denkconstructies zijn op zichzelf niet verkeerd. Pas als zij als vaststaande feiten gaan werken, hebben zij de scheidingen tot gevolg, waar de westerse maatschappij en de wetenschap zich steeds weer het hoofd over moeten breken.

M_Foucault (1976) heeft grondig en kritisch aangetoond, dat het denken over de menselijke verhouding die verhoudingen met macht hebben bepaald. Habermas laat overtuigend zien, dat delen van het menselijk handelen, die zich om redenen van efficiency verzelfstandigd hebben, na de verzelfstandiging het menselijk handelen onder druk zetten. De menselijke vrijheid is ingeperkt, doordat er denk- en handelwijzen zijn die met de middelen macht en geld de leefwereld van de individuen bepalen. Dewey zet zijn vragen bij de ontwikkeling van de westerse wereld kracht bij met een epistemologische de- en reconstructie. In de reflectie over de vraag 'hoe kennen wij?' ligt een sleutel om het scheidingsdenken te overwinnen.

De deconstructie van de Griekse en Westerse epistemologie

Om met Dewey's opvattingen over kennen en leren mee te kunnen denken, is enig zicht op de achterliggende problemen noodzakelijk. Dewey bekritiseert niet alleen de dualistische visie op het kennen, gevormd door Aristoteles, Descartes en Kant, maar presenteert eveneens een andere epistemologische visie. Of beter gezegd: hij zet de epistemologie op losse schroeven door te laten zien dat het epistemologische probleem een door de filosofie geconstrueerde vraag is (*Democracy and Education*, 1916, 278 ev; *Experience and Nature*, 1929, 112 ev; Biesta 1992, 24-27).

R_D_Boisvert (1998, 4-12) beschrijft met veelzeggende metaforen enkele door het denken zelf tot stand gebrachte problemen, waar Dewey, door er anders naar te kijken, een oplossing voor probeert te vinden. De eerste epistemologische opvatting, die Dewey achter zich laat, is de *Plotinian Temptation*. De verleiding houdt in, dat men wil ontsnappen aan de veelvoudige en materiële wereld van het hier en nu. De beweging, die wegvluchten mogelijk maakt, is een zoektocht naar het Ene, de bron van alles. De tweede vooronderstelling is een gedachte noodzaak tot *Galilean Purification*. Galileo's loutering van de wetenschappelijke methode bracht vooruitgang én verstarring. Met name de natuurkunde ontwikkelde zich, maar de gedachte dat er een ideale situatie als beginpunt van het filosoferen nodig was, betekende een versmalling. Descartes' *cogito ergo sum* was een variant van de opvatting van het ene ideale beginpunt. De derde beweegreden is het verborgen verlangen te ontsnappen aan de lichamelijke-

heid, de *Asomatic Attitude*. Rationaliteit als eis aan de filosofie werd gedefinieerd in termen, waarin de geest tegenover het lichaam werd gesteld.

Deze verborgen vooronderstellingen van het westerse denken hebben hun oorsprong bij de oude Grieken, die de wereld patriarchaal structureerden. E_Schüssler Fiorenza beschrijft het patriarchaat als het systeem waar enkele mannen de macht uitoefenen over veel mannen, alle vrouwen en alle kinderen (1983, 88 ev.). De enkele mannen in de Griekse polis met bezittingen hoefden niet met hun handen te werken, daar hadden zij slaven, vrouwen en kinderen voor.¹⁶ Dit patriarchale stelsel dacht in hoog en laag. Denken en kennen (de filosofie) staan hoger dan het handwerk. Deze hoog-laag indeling werkt door tot in onze tijd. 'Hoog-opgeleiden' verdienen, ondanks alle gepasseerde marxistische kritiek, meer dan huisvrouwen of werkers in de fabriek.

Omdat het denken werd losgemaakt van het praktische handelen, moest er een specifiek instrument voor het denken gereserveerd worden. Het waarnemen, het 'zien?', werd dat instrument. Door waarneming werd een afstand tot de reële wereld geschapen. Daarmee werd een methode tussen de mens en de wereld geschoven, echte kennis kon alleen verkregen worden door afstand te nemen. De relatie tussen mens en wereld, en tussen mensen onderling lag vast in een subject-object schema. Het gevolg van deze (sociaal gestuurde) kenopvatting was, dat ervaring een mindere status had dan het denken en kennis, verkregen door waarnemen. Sinds Plato zijn ervaring en kennen tegenover elkaar uitgespeeld. Bij hem verkregen de ideeën een andere status dan de gekende werkelijkheid.¹⁷

De scheiding heeft de filosofie eeuwenlang in een realisme-nominalisme debat gevangen gehouden met als hoogtepunten Descartes' *cogito ergo sum* en Kants *Urteilkraft*.¹⁸ Het menselijk kenvermogen werd in deze beweging gidentificeerd met het menselijk brein. De epistemologie produceerde 'een per definitie onoplosbare vraag, een vraag met een altijd wijkende horizon: hoe kan de menselijke geest kennis verkrijgen van een wereld die radicaal los van haar staat?' (Biesta, 1992, 139). Door de veronderstellingen van de Ene oorzaak, de ideale situatie en de ontkenning van het lichamelijke¹⁹ neemt de Grieks-Westerse filosofie in feite een metafysische positie in, van waaruit de complexe werkelijkheid besproken en bekritiseerd wordt. De metafysische positie produceert onuitgesproken criteria en niet geëxpliciteerde normen, die op zich als feiten gaan werken. Een onvoldoende onderscheid tussen waarheid en juistheid bemoeilijkt de discussie en bepaalde normen krijgen de macht van waarheid, die hun gezien hun sociale herkomst niet toekomt. Door het verlaten van een aantal verborgen epistemologische vooronderstellingen ontkomt Dewey aan de door de epistemologie zelf geproduceerde vraagstukken.

16 Zie ook Nathanson, 1951, 26.

17 Zie bijvoorbeeld Bos (1996): 'En dat platonisme had niet halt gehouden bij die waardevolle en terechte onderscheiding, maar had de wereld van de geest overgewaardeerd als goddelijk, en de werkelijkheid van de concrete tastbare dingen ondergewaardeerd als niet-goddelijk en zelfs als een belemmering voor het op goddelijk niveau functioneren van de ziel' (159/160). En: 'De Griekse optiek miskent het geschapen-zijn van het menselijk denken en redeneren. Zij verheft daarentegen verstand en intellect tot goddelijke status en beschouwt ook de activiteit van God als verstands- en intellectuele activiteit' (162).

18 'Wenn aber gleich alle unsere Erkenntnis mit der Erfahrung anhebt, so entspringt sie darum doch nicht eben alle aus der Erfahrung', Kant, 1781/1924, 45.

19 Zie ook de feministisch-theologische kritiek op deze epistemologische vooronderstellingen, bijvoorbeeld Chopp, 1996.

2.4. Hoe kennen wij?

Alle ervaring is reële ervaring

In Dewey's kentheorie is alle ervaring *reële ervaring*. Ervaring heeft bij Dewey geen passieve betekenis; het heeft de lading, die het bezit in het gebruik als bijvoeglijk naamwoord of bijwoord. We spreken van een persoon met veel ervaring, zoals we zeggen 'zij is een ervaren pilote'. We bedoelen dan iemand, die door oefening en inzet, samen met studie en reflectie haar mogelijkheden heeft ontwikkeld, zodat zij op kundige wijze haar beroep kan uitoefenen (Boisvert, 1998, 122). Vanuit de realiteit van alle ervaring zijn rationaliteit en irrationaliteit, theorie en praktijk allemaal modi van de ervaring. Er is tussen de abstracte kwalificaties geen tegenstelling, maar juist continuïteit: *the experiential continuum* (*Experience and Education*, 1938, 33).²⁰ Dewey's motief voor het herstel van de continueit vat hij in korte bewoordingen samen:

Restoration of continuity is shown to do away with the mind-body problem.
(*Experience and Nature*, 1929, xiv)

Dewey's kritiek richt zich met name op het primaat van de rationele kennis. Als er een exclusieve relatie gedacht wordt tussen kennis en realiteit, levert dit een probleem op voor de niet-rationele aspecten van het menselijk zijn. Andere, niet-rationele cognitieve aspecten, zoals het praktische, het ethische, het esthetische en het religieuze, kunnen alleen waarde hebben voor zover die aspecten herleid kunnen worden tot en getoetst kunnen worden aan het rationele domein (Biesta, 1992, 18, 19). Het religieuze bijvoorbeeld wordt door een smalle rationaliteitsopvatting verbannen naar het terrein van de persoonlijke smaak en het subjectieve.

Dewey is een post-Darwiniaan. Hij bekritiseert de juistheid van mens-natuur-splitsing en is daartoe geïnspireerd door het gedachtegoed van de evolutietheorie.²¹ Deze theorie gaf hem de mogelijkheid *continuity* en *contextuality* te denken en daarmee de valkuil natuur óf cultuur en resulterende oplossingen reductionisme/escapisme te vermijden (Boisvert, 1998, 127). Als evolutionist wil Dewey mensen niet gelijk stellen aan dieren. Wat mensen van dieren onderscheidt is de mogelijkheid van een voldoening gevend leven met 'bewuste betekenissen', die gewonnen zijn uit communicatie en weloverwogen expressies? (*Art as Experience*, 1934, 28). Dewey's evolutionistisch geïnspireerd punt is het inzicht, dat het individu niet los staat van de omgeving. Een persoon (organisme) is altijd contextueel ingebed. Op het moment dat we vragen 'hoe leert een mens?' kunnen we de tijd niet stopzetten en een persoon niet losweken uit de context. Als we dat doen, krijgen we een vertekend beeld van het leerproces. Dit is de kern van Dewey's kritiek en meteen zijn aangrijpingspunt om de epistemologie te reconstrueren. Het leerproces is een *ongoing proces*.

20 De verwijzingen naar Dewey's boeken zijn aangegeven door titel en verschijningsjaar te noemen, dit in tegenstelling tot de overige referenties waar de auteursnaam vermeld is. Dewey's werk is verzameld en gesystematiseerd in genummerde delen *Early*, *Middle* en *Late Works*, in publicaties meestal aangeduid als *EW*, *MW* en *LW* gevolgd door een cijfer. Voor een overzicht zie Biesta, 1992, 217-220. Omdat ik me beperkt heb tot Dewey's hoofdwerken en enkele specifiek op mijn onderwerp betrekking hebbende publicaties, volstaan in deze studie de titels.

21 Over de inhoud van de evolutietheorie bestaan nogal wat misverstanden. Zie bijvoorbeeld voor het verschil tussen Darwin en de 'gemuteerde Darwin', respectievelijk een open, niet-teleologische visie op ontwikkeling en een doelgerichte reductionistische visie: Breeuwsma, 1993, 34-56.

Reflex Arc

De eenvoudigste vorm waarin het leerproces op psychologisch niveau begrepen kan worden is het kind-kaars voorbeeld. Aan dit voorbeeld van W_James uit *The Principles of Psychology* (1890) de- en reconstrueert Dewey de kentheorie (*The Reflex Arc Concept in Psychology*, 1896).²² Het stimulus-respons schema van de behaviouristische psychologie was bedoeld om het onvruchtbare lichaam-geest dualisme te overstijgen. Dewey laat in dit artikel zien dat de tegenstelling niet opgelost is, maar zich verplaatst heeft. De klassieke opvatting van het leerproces geeft het leren weer als een keten van sensomotorische en psychomotorische gebeurtenissen.²³ Een kind zit in een kamer met een brandende kaars. Het kind neemt het licht waar, dat is de stimulus. Het daarop volgende ?grijpen naar de kaars? is de respons. Het branden van het handje is vervolgens de stimulus, waarop de respons ?terugtrekken van de hand? het antwoord is. Dewey wijst er op dat het oude dualisme ?gewaarwording en idee? in een andere oppositie wordt herhaald: in de perifere en centrale structuren en in de functies van het zenuw- en motorische stelsel; het dualisme ?lichaam en ziel? is weerkaatst in ?stimulus en respons? (id, 96).

Dewey ziet het aldus. Het kind bevindt zich in de kamer en is geen onbeschreven blad. Het organisme van het kind is in zekere zin al gevormd. Het ?biologische materiaal? waarmee het kind ter wereld is gekomen heeft vanaf de geboorte (en misschien al pre-nataal) invloeden van de ouders en de omgeving ondergaan. Het grijpen naar de kaars is een keuze, het kind had ook iets anders kunnen doen. De keuze wordt tot stand gebracht door de interactie tussen de disposities van het kind en het vreemde nieuwe in de context, de brandende kaars. In het kind ontstaat verwarring door de onbekende situatie. Het kind onderneemt een experiment om de verwarring op te lossen: het grijpt naar de kaars. In Dewey's beschrijving is niet de gewaarwording van het licht de aanzet tot de actie ?grijpen?. De motorische actie ?grijpen? is een onderdeel van de ervaring van het kind. De ervaring van het kind bestaat uit de *coördinatie* van zien van het licht ? waarnemen ? grijpen ? branden van de hand ? terugtrekken van de hand.

The real beginning is with the act of seeing; it is looking, and not a sensation of light. (The Reflex Arc Concept in Psychology, 1896, 97)

In deze laatste zin lijkt het alsof het verplaatsen van het aangrijpingspunt, de sensatie van het licht of het kijken, het cruciale verschil tussen de klassieke epistemologie en Dewey's kentheorie is. Belangrijker dan de aanvang van het gebeuren is echter de beschrijving van de daarop volgende reeks. In het klassieke stimulus-respons schema is dat inderdaad een reeks. Volgens Dewey zijn de door het kijken in gang gezette processen steeds *paarsgewijs onscheidbare gebeurtenissen*. Om de nieuwe situatie te begrijpen, onderneemt het kind, als het licht ziet, op basis van eerder opgedane ervaringen een experiment. De uitkomst van dat experiment is een verandering in het kind én een verandering in de buitenwereld tegelijkertijd. Het kind ondergaat en doet in één beweging. Het kijken, waarnemen en grijpen is één handeling, met een dubbele uitkomst: het vreemde van de situatie ?brandende kaars? is tot kennis geworden: raak nooit een brandende kaars aan, want dat doet pijn. En de kaars is verder opgebrand, heeft gelekt of is uitgegaan. Het kind-in-context, die een handeling-in-de-tijd verricht, doet en ondergaat (*doing and undergoing*) in één beweging. De relatie tussen doen en ondergaan noemt Dewey *ervaring*.

²² Ook in *Democracy and Education*, 1916, 13. Mead legt dit voorbeeld uit in *Movements of thought in the nineteenth century*, 1936, 389-400.

²³ Zie bijvoorbeeld de taxonomie van Gagné, ondermeer in Dingemans 1986, 87-91.

Continuïteit en contextualiteit

In dit kind-kaars voorbeeld zijn de grondbegrippen tijd en plaats gepostuleerd op de wijze, waarop Dewey ze verder kentheoretisch gebruikt: als continuïteit en contextualiteit. Tijd is geen statische grootheid, maar een belangrijke factor in de verandering. Dewey's kentheorie heeft continuïteit als gronddimensie en kennen is daarom een proces. Plaats is geen losse, willekeurige categorie, maar een relationeel begrip. Een persoon is niet los van de omgeving te verkrijgen, zij bevindt zich altijd in een bepaalde omgeving. De begrippen contextualiteit en continuïteit zijn de pijlers van Dewey's denken (*Experience and Education*, 1938, 33 ev.).²⁴ In het kind-kaars voorbeeld zien we dat leren een *ongoing proces of doing and undergoing* is. De interactie tussen subject en omgeving gaat steeds door. Dit geldt niet alleen voor de contextualiteit van het subject in een materiële omgeving. Aan de communicatie tussen mensen liggen dezelfde principes ten grondslag. Er is een voortdurende interactie tussen mens en omgeving en tussen mensen onderling.

De begrippen *situatie* en *interactie* kunnen niet van elkaar worden gescheiden.
(*Ervaring en opvoeding*, 1999, 72)

Deze interactie resulteert in een continue dubbelzijdige verandering. Op sociaal niveau volgt uit het contextuele uitgangspunt dat mensen niet los van elkaar te denken zijn. Zoals een mens altijd ingebed is in een context, zijn mensen ook met elkaar verbonden. De vraag hoe losse subjecten met elkaar in contact kunnen komen, is door Dewey beantwoord met de consequentie van het contextuele postulaat op sociaal niveau: intersubjectiviteit wordt niet tot stand gebracht, maar is gegeven. In een *ongoing proces of doing and undergoing* is wederkerigheid geen toevallige of intentionele gebeurtenis, maar de altijd aanwezige dimensie van het mens-zijn. Dewey neemt voor zijn kentheorie niet het losse subject als uitgangspunt van zijn denken, maar de intersubjectiviteit. Mensen veranderen voortdurend aan elkaar. Intersubjectiviteit en subjectiviteit zijn intern nauw met elkaar verbonden. Niemand wordt een subject zonder medemensen. Intersubjectiviteit, en als afgeleide daarvan wederkerigheid, is de kern van het leerproces.

Habit

De predispositie van een persoon in context wordt gevormd door de *habits*. Het kind uit het kind-kaars voorbeeld bevindt zich in de kamer met de kaars, maar het kind is geen 'tabula rasa'. Het kind heeft al van alles meegemaakt en geleerd. Biesta omschrijft het begrip *habit* als 'een predispositie tot handelen' (1992, 59). Een *habit* is een door transactie met de omgeving verkregen structuur, die de mens in staat stelt in gelijke omstandigheden gelijk te reageren. Het is een uitkomst van het interactionele leerproces van persoon en omgeving. Een *habit* kan gekarakteriseerd worden als handelingsmogelijkheid. *Habits* worden niet verworven door veelvuldige herhaling, iemand die kan herhalen, heeft de *habit* al (id.).

Dewey beschrijft een *habit* als volgt:

Het primaire kenmerk van gewoonten (*habits*) is, dat elke ervaring die deel uitmaakt van een handeling of die wordt ondergaan, een verandering teweegbrengt bij degene die handelt en ondergaat, waarbij deze verandering, of we het nu willen of niet, de kwaliteit van latere ervaringen beïnvloedt. Want het is een enigszins andere persoon die deze latere ervaringen ondergaat. Wanneer het principe van

24 Hierin is een interessante analogie te zien met de kwantummechanica, waarin de tijd- en plaatsbepaaldheid van de waarneming erkend is als factor in de uitkomst van de waarneming.

gewoonte op deze manier wordt begrepen gaat het duidelijk verder dan de meer gebruikelijke opvatting van *een* gewoonte als een meer of minder vast handelingspatroon, ofschoon dit daar wel in is begrepen. Het principe van gewoonte omvat de vorming van houdingen, houdingen die zowel emotioneel als intellectueel van karakter zijn; het bevat onze basale ontvankelijkheid en manieren om om te gaan met en te reageren op alle omstandigheden waar wij al levend mee in aanraking komen. Vanuit dit perspectief betekent het principe van de continuïteit van de ervaring dat elke ervaring zowel iets opneemt van eerdere ervaringen, als op de een of andere manier de kwaliteit van latere ervaringen beïnvloedt. (*Ervaring en opvoeding*, 1999, 63)

Habits zijn het produkt van het fysieke materiaal, waarmee een mens ter wereld komt, en de voortdurende interactie met de culturele omgeving. Vanaf het begin van je leven vormen zich *habits*, die meewerken in elke volgende interactie en daardoor gereorganiseerd worden.²⁵ Maar het gaat niet alleen om die interactie, tegelijk met de reorganisatie van de *habit* vindt er ook een verandering in de omgeving plaats. Een persoon is immers steeds contextueel ingebed, men verandert in relatie met de omgeving zelf. Tegelijk verandert ook de context, al is het maar temporeel.

Het begrip *habit* houdt consequenties in voor de overeenkomsten en verschillen tussen mensen. Ieder persoon komt als mens ter wereld. Dat betekent dat wij allen van nature veel biologisch materiaal, fysieke en chemische structuren gemeen hebben. Toch is ook ieder mens uniek, met een eigen specifieke combinatie van genetisch materiaal. Ieder mens gaat een eigen unieke levensweg. Geen twee personen zijn stelselmatig in dezelfde volgorde in dezelfde omstandigheden geweest. Ieder heeft een andere opbouw van gereorganiseerde *habits*. Wij leven wél in dezelfde wereld en globaal gezien hebben we deel aan dezelfde cultuur. Dat heeft ons een aantal gemeenschappelijke *habits* opgeleverd. Tussen gelijkheid en verschil blijft een spanning bestaan. Als meerdere mensen zich in dezelfde situatie bevinden, zal het niet vooraf duidelijk zijn welke *habits* bij de verschillende mensen aangesproken worden en welke verandering die situatie bij de aanwezigen tot stand brengt. De meest voor de hand liggende handelingsmogelijkheden zijn voor de verschillende mensen habitueel verscheiden.

Betekenis

In de interactie tussen mens en omgeving of tussen mensen onderling zijn er door de verschillende habituering voortdurend situaties die om een nieuw antwoord vragen. Een mens met *habits* raakt even in verwarring, een *habit* (neergeslagen betekenis) wordt aangesproken, maar kent niet het juiste antwoord op deze nieuwe situatie. Het nieuwe van de situatie reorganiseert de *habit* en de vernieuwde *habit* produceert een vernieuwde handelingsmogelijkheid. Deze gebeurtenis noemt Dewey 'betekenis'. Betekenissen staan niet los van de persoon en de context. Betekenis (*meaning*) is altijd 'betekenis van?' (*Experience and Nature*, 1929, 288; Biesta 1992, 57). Biesta karakteriseert Dewey's kentheorie als een handelingstheorie van de betekenis: al handelende wordt betekenis gemaakt (id, 58). Betekenis wordt geproduceerd in de interactie tussen mens en omgeving.

25 Habits kunnen zowel nieuwe mogelijkheden openen als ze afsluiten. Ook leerweerstanden (zie Hull 1985) zijn habitueel gevormd. *“The actualisation of meanings furnishes psycho-physical qualities with their ulterior significance and worth. But it also confuses and perverts them. The effects of this corruption are themselves embodied through habits in the psycho-physical, forming on-sided degraded and excessive susceptibilities; creating both disassociations and rigid fixations in the sensory register”* (*Experience and Nature*, 1929, 302).

Vanwege deze analytisch gezien drievoudige interactie: de reorganisatie van de habit, de verandering in de buitenwereld en de betekenisproductie vervangt Dewey in *Knowing and the Known* (Dewey and Bentley, 1949, 69) het woord *interactie* door *transactie*. Dit laatste woord geeft duidelijker aan, dat er steeds veranderingen plaats vinden. Voor de duidelijkheid en de consistentie van dit betoog spreek ik in het vervolg steeds van *transactie*, zoals Dewey zelf later deed. De onderscheiden aspecten van de transactie kunnen hoogstens achteraf geconstateerd worden. In de transactie behoren ze bij elkaar. In het denken over de transactie kunnen we gebeurtenis ontleden in factoren, in de gebeurtenis zelf niet. Op enige afstand denken over de *logic of experience* is mogelijk door de taal.

Taal, denken en kennis

De wording van de taal ziet Dewey als een in de evolutie ingebedde ontwikkeling. Uit nieuwe situaties is ooit de taal geboren. De mens komt in onbekende situaties en leert daarvan door experimenten te ondernemen. De taal komt op uit de transactie van de mens en omgeving. Taal geeft de mens de mogelijkheid de geproduceerde betekenis te duiden. De betekenissen kunnen vervolgens communicatief uitgewisseld worden. In een afstemming kunnen mensen tot overeengekomen betekenissen voor dezelfde situatie komen. De afstemming vindt plaats door communicatie. Communicatie is bij Dewey niet in de eerste plaats een mentale aangelegenheid, maar is zelf transactie (Biesta, 1992, 91). In de communicatie tussen mensen beïnvloeden zij elkaar, waardoor er habitreorganisatie en nieuwe betekenisproductie plaats vindt.

De mogelijkheid door middel van de taal te communiceren is heel belangrijk. Door een contextueel en op sociaal niveau intersubjectief vertrekpunt voor de kentheorie te nemen, lost Dewey de vraag op hoe mensen elkaar in vredesnaam kunnen begrijpen. In de communicatie worden nieuwe betekenissen transactioneel en intersubjectief *gemaakt*. Later werkt Dewey deze gedachtegang uit in het concept *the making of something common* (*Logic: the Theory of Inquiry*, 1938, 52). Communicatie is een proces, waarin samengewerkt wordt in een onderlinge afstemming van het handelen, gericht op het realiseren van een gezamenlijk doel (Biesta en Miedema, 1999, 29). Alle communicatie is daarom *education* en leidt tot *enlarged and changed experience* (*Democracy and Education*, 1916, 9, 5). In de communicatie worden door de communicatiepartners in hun onderlinge afstemming gezamenlijk nieuwe betekenissen gemaakt. Communicatie betekent dus veranderen en leren. De reorganisatie van de *habits*, die zich in de communicatie voltrekt, noemt Dewey daarom 'groei' (id, 41 ev.).

Het denken is ook een *habit*. In het gewone leven hoeft je niet na te denken over allerlei routinematige handelingen. Pas als er verstoring in de transactie van organisme en omgeving plaats vindt, wordt de *habit* 'denken' aangesproken (Biesta 1992, 62). De *habit* 'denken' wordt actief als meerdere onverenigbare *habits* of *habits-in-wording* geactiveerd worden. Door de onbekende situatie vindt er een strijd plaats tussen voorspellen, herinneren en waarnemen, die als uitkomst een gereorganiseerde *habit* heeft. Het denken komt pas in actie als de transactie tussen *habit* en omgeving faalt. Als de onmiddellijke ervaring van een situatie niet duidelijk is, ontstaat er verwarring. Deze verwarring is aanleiding om de situatie te onderzoeken. Dit onderzoeken is een proces, waarin de verschillende betekenis mogelijkheden voor deze situatie worden overwogen. De gevonden betekenissen (ook die door anderen in communicatie worden aangereikt) blijven *mogelijke* betekenissen. Pas als ze in de situatie worden toegepast en geverifieerd zijn, wordt de betekenis tot kennis: *warranted assertion* (*Logic: the Theory of Inquiry*, 1938, 16; Biesta, 1992, 97, 125).

Om het verschil tussen onmiddellijke ervaring en het proces van onderzoek te illustreren, geeft Dewey het volgende voorbeeld:

It is quite possible to enjoy flowers in their coloured form and delicate fragrance

without knowing anything about plants theoretically. But if one sets out to understand the flowering of plants, he is committed to finding out something about interactions of soil, air, water and sunlight that condition the growth of plants. (Art as Experience, 1934, 4)

Het genieten van bloemen is een onmiddellijke ervaring, die habitreorganisatie teweegbrengt (bijvoorbeeld: deze bloem ruikt heerlijk) en betekenis produceert (bijvoorbeeld: hij is mooi). Maar om iets te weten te komen over de groei van de plant moeten we uitzoeken hoe grond, lucht, water en zon met elkaar interacteren. In dit citaat zien we ook, dat Dewey de 'dingen' in de wereld niet in de eerste plaats als 'dingen' opvat, maar als gebeurtenissen, als relaties. De betekenis van grond en lucht in deze situatie ontstaat in de transactie tussen beide. De groei, als resultante, is de betekenis van de transactie.

Taal geeft mensen het vermogen in een verwarrende situatie, waarin geen habituele reactie voorhanden is, verschillende betekenissen voor die situatie tegen elkaar af te wegen. Een mens onderneemt in zo'n verwarrende situatie verschillende denkexperimenten, die handelingsmogelijkheden bieden voor de situatie. Deze denkexperimenten heten *lines of action*. Het is voorstelbaar dat een situatie verschillende *lines of action* oplevert. De mens doordenkt ze, weegt ze af op kansen en risico's, en kiest er vervolgens de beste mogelijkheid uit. Of de gekozen actie ook inderdaad de beste is, zal pas blijken als het experiment is uitgevoerd. Pas na de voltooiing van de gekozen handeling kan geëvalueerd worden of de handeling het verwachte gevolg tot stand heeft gebracht. Na de eenheid van denken en handelen wordt de *line of action* tot beproefde kennis. Het op het denken noodzakelijk volgend handelen levert een *warranted assertion* op, de gewenste zekerheid. Denken biedt de mens de kans het handelen even uit te stellen en een overwogen keuze te maken tot de hypothetisch beste handeling.

Op dit laatste punt hebben de misleidende karakteristieken van het pragmatisme als *does it work?* en *cash-value approach* betrekking. Dewey wijst het denken een plaats als voorbereidende activiteit tot handelen. Denken als interne talige manipulatie heeft een functie in de uitwerking en afweging van de *lines of action*. Pas wanneer tot experimenteel handelen wordt overgegaan, is bij een gelukt experiment kennis verkregen. Dewey's kentheorie is daarmee een contextuele handelingstheorie. Het denken heeft een belangrijk voorbereidende en evaluerende functie voor het handelen, en staat daar niet los van. Beproefde kennis is handelingskennis. Zonder beproeving blijven de *lines of action* hypothetisch. Kennis is dus ook niet alleen tot handelen beperkt. Denken en handelen blijven bij elkaar horen, kennis is het resultaat van handelen en denken (Biesta, 1992, 91).

Hieruit volgt dat waarheid altijd contextueel is ingeperkt. Kennisverwerving is ook een temporeel proces. Nadat mogelijke oplossingen voor een probleem bedacht zijn, moet één van de oplossingen praktisch getest worden. De proef volgt op het reflexieve denken. Op deze wijze wordt waarheid 'gemaakt' (*Experience and Nature*, 1929, 20 ev; James, 1907, 197 ev; Boisvert 1998, 20 ev.). De gedachte dat waarheidsvinding mogelijk is, alsof waarheid al als gegeven in de werkelijkheid aanwezig zou zijn, is volgens de pragmatistische visie onjuist. Waarheid is een relationeel begrip, komt transactioneel tot stand en heeft steeds contextueel en temporeel gebonden betekenissen.

Als iemand door toetsing van een denklijn een gewenste zekerheid over een bepaalde situatie heeft verkregen, zijn in die handeling één of meerdere *habits* gereorganiseerd. Een *habit* is een predispositie tot handelen; het geeft in eenzelfde situatie kennis over hoe te handelen. Een *habit* opent daarmee ook mogelijkheden voor de toekomst: 'in het kennen gaat het om de relatie tussen de huidige ervaring en een er (mogelijk) op volgende ervaring' (Biesta, 1992, 97). Deze relatie wordt gelegd door de manipulatie van symbolen, woorden, die immers staan voor de afwezige dingen. Het leggen van deze relatie noemt Dewey *inference*. Wat daarbij in het oog

gehouden moet worden, is dat *inference* ontwerpen is. *Inference* legt een relatie tussen wat is en wat (nog) niet is en is daarom altijd onzeker (id, 98). Door de ontwerpende kracht van de taal kunnen mensen, gebaseerd op hun eerdere ervaringen, een scala van ideeën bedenken, een wereld van mogelijkheden. Het verkrijgen van kennis komt tot stand door onderzoek, *inquiry*. Het proces van kennisverwerving is temporeel en transactioneel. Met deze karakteristieken is ook de relatie tussen kennis en werkelijkheid aangegeven.

Van kennis is sprake wanneer een idee (nu) kan worden gerealiseerd (in de toekomst). (id, 146)

Taal heeft naast het ontwerpen van de *lines in action* nog een belangrijke culturele mogelijkheid. Door de verwoording in taal kunnen culturele betekenissen worden overgedragen.²⁶ Al zijn we nooit in Zuid-Afrika geweest, we weten toch iets van het land. Al leven we niet in de Middeleeuwen, we hebben er door teksten, verhalen en schilderijen wel een beeld van. Middels de taal, een symboolsysteem, kunnen 'feiten' present gesteld worden. De culturele, sociaal geconstrueerde betekenissen zoals ze onder ons functioneren, hebben in onze wereld de status van kennis. Dit kunnen kleine betekenisystemen zijn, zoals de woorden voor dagelijkse gebruiksvoorwerpen, of grote systemen, zoals de democratie en samenhangende wetenschappelijke theorieën. Sociaal en cultureel gevormde, voorgegeven betekenissen worden in individuele *minds* opgenomen als *'a novel reconstruction of a pre-existent order'* (*Experience and Nature* 1929, 168). Taal als instrument is daarbij onmisbaar. Door de taal wordt de natuurlijke wereld een wereld van betekenissen, die aanwijsbaar is voor en gedeeld kan worden met anderen. De opname van culturele kennis in individuele *minds* is opnieuw een transactioneel proces met een dubbele uitkomst. De culturele kennis doet iets met mij, reorganiseert mijn *habits*, en ik doe iets met die kennis, verwerk en vervorm die door mijn eerdere *habits* tot mijn interpretatie van die kennis.

Metaphysics of existence

In Dewey's kentheorie leidt denken alléén niet tot kennis. Handelen is een noodzakelijk aspect van kennisverwerving. Door het *ongoing proces* van denken en handelen kan de *warranted assertion* verkregen worden. De *warranted assertion* is voorlopig, want de kennis is contextueel gebonden. Het menselijk handelen is deels habitueel en deels experimenteel. Het habituele handelen is gebaseerd op eerder verkregen *warranted assertions*. Elke *habit* kan in principe altijd opnieuw aangesproken en gereorganiseerd worden door een nieuwe ervaring. Dewey's kentheorie is dus niet causaal of teleologisch, het is een proces. Er is geen eerste oorzaak van de kennisverwerving. Elke ervaring is even reëel en kan de aanzet tot kennisproductie zijn. Vanuit dezelfde procesmatige kenopvatting is ook elke kennis altijd weer voorlopig. Er bestaat geen vooraf te bepalen vast doel, waarheen een kennisverwervingsproces leidt. Dewey's kentheorie is open naar de toekomst. Mensen kunnen met verworven *habits* middels denkende overweging ideeën ontwikkelen voor toekomstige situaties.

Dewey's kentheorie is cultureel-naturalistisch, contextueel en temporeel. Het bezwaar tegen dit denken kan zijn, dat het tot totaal subjectivisme of relativisme leidt. Als je kennen en handelen, natuur en geest, theorie en praktijk niet radicaal wilt scheiden, moet aan een andere kentheorie ook een andere metafysica gekoppeld worden. De vraag is of en hoe de dingen-in-de-wereld met elkaar samenhangen, of dat deze samenhang alleen in de individuele *minds* bestaat. Gezien het experimentele karakter van een groot deel van onze handelingen zit in elke handeling een element van hoop. We voeren een gekozen *line of action* uit in de stilzwijgende veronderstelling, dat de uitvoering ook mogelijk is. Elke actie is een anticipatie op de toekomst

26 Dit zijn de zogenaamde 'short cuts', zie Berding 1999, 97.

en wel met een zodanig karakter dat we rekenen op het verkrijgen van kennis door ons handelen. De anticiperende hoop veronderstelt een zinvolheid van ons handelen. Onder de hoop ligt een hypothese, dat hetgeen we doen ons iets zal opleveren. Deze veronderstelling noemt Dewey de *metaphysics of existence*: we leven alsof de wereld een samenhangend geheel is.

Volgens Biesta (1992, 139 ev.) moet Dewey's *metaphysics of existence* niet als feit of metafysica worden opgevat. Het is geen voorafgaande theorie, die als beginpunt van de kennisverwerving of als Ene Oorzaak fungeert. De *metaphysics of existence* is een hypothese: in doen en ondergaan, de transactionele ervaring, moet blijken of en hoe mensen en wereld met elkaar verbonden zijn.²⁷ Dewey gebruikt het woord *metafysica* voor stelsels van samenvattende en hypothetische uitspraken: *the generic traits of existence* (*Experience and Nature*, 1929, 308).

Dewey's metafysica is geen kennis in de traditionele zin van het woord; het is geen beschrijving van de meest algemene stand van zaken 'in de wereld'. Dewey's metafysica is een *hypothese*, en wel een hypothese die het mogelijk moet maken om datgene te doen wat als formeel doel van Dewey's programma gezien kan worden: het bewerkstelligen van een integratie van kennisclaims van uiteenlopende aard. (Biesta, 1992, 140)

De *metaphysics of existence* is geen verklarend principe vooraf, waarmee de samenhang van de dingen in de wereld gepostuleerd kan worden. Het is een verbeelding, waarmee we ons voor kunnen stellen hoe we de samenhang het beste zouden kunnen begrijpen. In de ervaring, het doen en ondergaan, kan de samenhang (voorlopig) waar worden.

Verbeelding

In zijn latere werk, met name in *Art as Experience* (1934), werkt Dewey de taal- en denkmogelijkheden van mensen uit in het begrip *verbeelding*. Doordat wij kunnen denken en conceptuele operaties uitvoeren met taal, kunnen we veel van wat niet direct aanwezig is, toch bewerken. Bij het lezen van een roman verbeelden we ons de beschreven wereld. Zonder precies te weten wat de schrijver bedoeld heeft bij het schrijven, verbeelden wij met onze *habits* de wereld van het boek. In dualistisch denken is verbeelding de bron van de fantasie, een autonome, vrije en creatieve mogelijkheid. De verbeelding staat tegenover het redelijk denken en het kan gevuld zijn met mysterieuze krachten (*Art as Experience*, 1934, 267). De slogan 'de verbeelding aan de macht' gaat terug op de oppositie van ratio en verbeelding: één van beiden moet blijkbaar superieur zijn. We wijzen de verbeelding ook aan als de oorzaak van bedrog en verleidelijke utopia's (Boisvert, 1998, 129); 'dat verbeeld je maar' is bepaald geen erkenning van je creatieve vermogens. In het cultureel-naturalisme is de verbeelding met de woorden van Coleridge het samenvoegen (esemplastic: samen-vallen, lassen) 'van alle elementen, maakt niet uit hoe divers in de gewone ervaring, in een nieuwe en volledig verenigde ervaring?' (*Art as Experience*, 1934, 267).

Verbeelding kan een *unifying experience* teweeg brengen. Een voorbeeld over de kracht van humor kan dit verduidelijken. Iemand verbindt in een woordgrap een mogelijke en onmogelijke zaak met elkaar. Ieder herkent de dubbele betekenis, die vaak ook nieuwe betekenis oplevert: het eerdere wordt gerelativeerd, in een nieuw licht gezet. We lachen, vanwege de ervaring van vereniging, om de *unifying experience*.

Verbeelding is het ontdekken van nieuwe mogelijkheden in de veelvoudige ons omringende wereld, het vermogen alternatieven in de huidige realiteit te ontwaren. Niet *ex nihilo*

27 Met Van Peursen (1992) zou je de *metaphysics of existence* een metafoor kunnen noemen: een verwijzing naar (nog) niet gekende werkelijkheid, een vermoeden, zoals alle wetenschappelijke hypotheses.

maar *ab initio*, zoals Boisvert creatief kort formuleert (1998, 128). Het is in het cultureel-naturalisme geen heel bijzonder vermogen, alleen weggelegd voor artistiek begaafden. Het is de verbindingsweg, waarlangs eerder verworven in *habits* opgeslagen betekenissen verbonden worden met de buitenwereld, waardoor in transactie nieuwe betekenissen ontstaan.

For while the roots of every experience are found in the interaction of a live creature with its environment, that experience becomes conscious, a matter of perception, only when meanings enter it that are derived from prior experiences. Imagination is the only gateway through which these meanings can find their way into a present interaction; or rather (?), the conscious adjustment of the new and the old is imagination. (Art as Experience, 1934, 272)

Verbeelding is de poort tussen een verworven *habit* en nieuwe betekenis, de transactie van oud en nieuw. De activiteit van de verbeelding brengt een ervaring van *unifying experience* teweeg. Dewey geeft als kenmerk van die ervaring het woordpaar *use and enjoyment* (*Experience and Nature*, 1929, 62-64; *Art as Experience*, 1934, 43-51). De transactie van oud en nieuw in het *doen en ondergaan* levert in het gebruik plezier op. Het is de ervaring van inzicht, opeens iets zien wat kort tevoren nog verborgen was.

Creativiteit

Met deze kentheorie is er veel ruimte geschapen voor creativiteit. Als mensen hun *habits* en de sociale kennisconstructies gebruiken in hun eigen nieuwe situatie (en elke situatie is in de combinatie persoon ? context ? tijd een nieuwe situatie) dan gaat daaraan een keuze vooraf. Er zijn voorafgaand aan de handeling meerdere mogelijkheden, waaruit gekozen moet worden. De mogelijkheden, nog als *lines in action*, kunnen overgenomen zijn uit de cultuur. Of er kunnen door de persoon zelf nieuwe denklijnen geconstrueerd zijn door het bedenken van varianten of combinaties van eerdere theorieën, men gebruikt de verbeelding. Dewey merkt over individuele creativiteit, die lang als bedreiging van de bestaande orde is gezien en met het etiket ?irrationeel? onderdrukt is, het volgende op:

? the individual characteristics of mind were regarded as deviations from the normal, and as dangers against which society had to protect itself. Hence the long rule of custom, the rigid conservatism, and the still existing régime of conformity and intellectual standarization. The development of modern science began when there was recognized in certain technical fields a power to utilize variations as the starting points of new observations, hypothesis and experiments. The growth of the experimental as distinct from the dogmatic habit of mind is due to increased ability to utilize variations for constructive ends instead of suppressing them. (Experience and Nature, 1929, xiv)

Dewey geeft hier één van zijn inspiratiebronnen aan, de ontwikkeling van de moderne wetenschap. Daarin is ingezien dat niet het gelijkblijvende het belangrijkste is, maar dat het juist de varianten zijn, die kansen voor ontwikkeling geven.

In een gelijksoortig exposé in *Democracy and Education* (1916, 291-305) beantwoordt Dewey de vraag naar de vrijheid. Vrijheid (bij James de vrije wil, 1907) is een vooronderstelling van het pragmatisme, noodzakelijk om in de transactie context-individu uit de veelheid van mogelijkheden keuzes te kunnen maken. Waar geen vrijheid en keuzemogelijkheden zijn, in repressieve omstandigheden, is geen creativiteit. Daar ontstaat alleen meer van hetzelfde.

Tegen een consequent contextuele en intersubjectieve kentheorie kan ingebracht worden, dat daarin de vrijheid zou verdwijnen en we overgeleverd zijn aan determinisme. Dewey ziet de tegenstelling tussen vrijheid en controle door anderen juist als één van de uitdrukkingen van de

vooronderstellingen van het epistemologisch dualisme. De Grieks-Westerse epistemologie heeft door de scheiding van natuur/context en mens de vraag voortgebracht hoe mensen nog met elkaar in contact kunnen komen (*Democracy and Education*, 1916, 297). Mensen zijn als gevolg van die denkwijze meer elkaars concurrenten dan elkaars inspiratiebron en daarmee geneigd tot machtsuitoefening en onderdrukking van 'het andere'. Vrijheid is naar Dewey's mening meer een mentale attitude dan een aan het individu externe status. De externe status is immers in Dewey's visie die van contextualiteit en continuïteit. In de erkenning van de mentale vrijheid worden individuele varianten gewaardeerd en als bron van ontwikkeling en creativiteit gezien. Als een nieuwe variant in de transactie, het experimentele proces van doen en ondergaan tot werkelijkheid wordt gemaakt, is er nieuwe kennis ontstaan. Eerdere *habits* worden gereorganiseerd, en er ontstaat transactioneel, zowel in de persoon als in de context, een nieuwe betekenisvolle situatie. Deze situatie heeft principieel iets nieuws in zich ten opzichte van de voorgaande. Er is iets nieuws geschapen.

De empirische methode

Dewey ziet geen wezenlijk onderscheid tussen de manier waarop gewone dagelijkse kennis ontstaat en de methode van wetenschappelijke kennisverwerving. Alle kennisverwerving komt voort uit *experience*. Wetenschappelijke kennis produceert vaak langere en veelvoudige denklijnen, voordat de hypothesen getoetst worden in de werkelijkheid. Verschillende wetenschappelijke methoden zijn verbijzonderingen van dagelijkse denkactiviteiten. Wetenschappelijke theorieën zijn in Dewey's opvatting instrumenten, waarmee de werkelijkheid geordend kan worden. Zolang het nog producten van de verbeelding zijn, moeten we ons er wel van bewust zijn dat de beste omschrijving voor een wetenschappelijke theorie 'een bundel hypothesen' is. Als het instrument 'theorie' de werkelijkheid inderdaad praktisch inzichtelijker weet te maken, is de theorie geverifieerd.

Dewey wijst herhaalde malen op de overeenkomsten tussen de methoden van de natuur- en de geesteswetenschappen. In Europa is tussen deze wetenschapsgebieden een scheiding gecreëerd, die doorgevoerd is tot positivistische opvattingen.²⁸ Dewey postuleert ervaring als kennend principe met daaraan verbonden de twee aspecten situatie/transactie en continuïteit/transactie, (*Experience and Education*, 1938, 43, 44). Door de continueïteit van de verschillende waarnemingsfactoren, die samen de ervaring vormen, is er geen grond meer onderscheiden wetenschapsgebieden ver uit elkaar te drijven. Dewey wijst op de overeenkomsten van de wetenschappelijke methoden, door hem de 'empirische methode' genoemd. Alle wetenschap berust op contextuele ervaring, is cultureel bemiddeld, wordt bewerkt in reflectie en verbeelding, getoetst in experimenten en keert in gebruik weer terug naar de contextuele ervaring (*How we think*, 1910, 84 ev.). *Inference* (onderzoek) kan als procedure uitgeschreven worden, maar is in feite een proces. De structuur van de procedure van een wetenschappelijk onderzoek is in principe gelijk aan de alledaagse leerprocessen.

De lengte van de denklijnen

In mijn weergave van Dewey's kentheorie is een weg gevolgd van het eenvoudigste leerprincipe in het kind-kaars voorbeeld naar wetenschappelijke kennis. Het kind-kaars voorbeeld geeft heel direct weer hoe habitreorganisatie als proces werkt. Taal maakt het denken mogelijk, waarvoor tussen de habituele verwarring en het handelen enige tijd genomen wordt. De tijd nemen om diverse handelingsmogelijkheden te bedenken en af te wegen, houdt een bepaalde mate van abstractie van de werkelijkheid in. De abstractie wordt in wetenschappelijke theorieën verder

28 Zie ook Kunneman, 1986, hfdst.1.

opgevoerd. Daar neemt men doorgaans veel tijd om lange denklijnen te construeren, omdat op wetenschappelijk niveau veel verzamelde kennis meegenomen moet worden in de reflectie. De mate van abstractie van een theorie wordt bepaald door de tijdsduur van de *lines in action*.

Uit een veelheid van verbeeldingen kunnen veel hypothesen ontworpen worden. In empirisch onderzoek kan vaak maar één hypothese geverifieerd of gefalsificeerd worden. De abstracte denklijnen van de wetenschap zijn nog geen kennis in de deweyaanse betekenis. Pas als ideeën getest, getoetst of beproefd zijn, kan voorlopig gewenste zekerheid gevonden worden. Alle verzamelde ervaringen, reflecties en denkconstructies van hen die ons voorgingen, blijven hypothetisch (mogelijkheden) totdat het voor onszelf *in use and enjoyment*, een afgeronde ervaring, tot kennis wordt. Die kennis is echter weer tijd- en contextgebonden. De uitdrukking uit de omgangstaal 'dat is maar theorie?', waarmee impliciet bedoeld wordt dat het nog maar moet blijken of het beweerde praktisch waar is, is een adequate beperking in deweyaanse zin.

2.5. Samenvatting

Kenmerken van leren

In het voorafgaande is met behulp van het sleutelbegrip 'leren' een selectie uit Dewey's werk uitgevoerd, die inzicht biedt in de transactionele structuur van het leren. Het 'hoe' van het leren is in de eenvoudigste vorm beschreven in het kind-kaars voorbeeld en via de uitbreidingen van taal, verbeelding en het denken-handelen onderscheid ook van toepassing gebleken op het wetenschappelijke kennisverwervingsproces.

Het in het voorafgaande verzamelde overnemend, noteer ik samenvattend een aantal kenmerken van leren:

1. Een mens is in een context opgenomen; het kenmerk van Dewey's antropologische visie is intersubjectiviteit. Dat betekent dat leren ook altijd intersubjectief is. Als twee mensen communiceren, veranderen beiden in het communicatieproces. Een opvatting van leren, waarin de leraar de leerling van boven af kennis bijbrengt zonder dat de leraar daardoor verandert, is in een contextuele kentheorie onmogelijk. De term wederkerig leren, met omwegen afgeleid uit Dewey's kentheorie, is binnen die kentheorie in feite een contaminatie. In deweyaanse zin is alle leren wederkerig. Het handhaven van de contaminerende term wederkerig leren kan dienen om het zicht op de verschillende kentheoretische achtergronden helder te houden.
2. Leren is een doorgaand proces. Omdat alle ervaring reële ervaring is, kunnen we zeggen dat leven leren betekent, of zoals Dewey zegt: leven is groei. Leven is een doorgaand veranderingsproces, gevoed door voortdurende transactionele ervaringen. Het continue proces van 'doen en ondergaan', *habit*-reorganisatie, betekenisvinding en communicatie is met het leven gegeven. De term 'ervaringsleren' is in feite een overbodige aanduiding. Ook onderscheidingen als cognitief, affectief of attitudioneel leren zijn abstracties achteraf. Cognities, affecties en attitudes zijn allen modi van de ervaring.
3. Kennis is denken en handelen. Vanwege de contextuele en temporele principes van Dewey's kentheorie behoren denken en handelen als aspecten van de kennisverwerving onlosmakelijk bij elkaar, hetgeen leidt tot een handelingstheoretische visie op kennis. Denklijnen alleen ontwikkelen mogelijkheden. Voor kennisverwerving is onderzoek (*inquiry*), het praktisch handelen noodzakelijk.
4. Taal biedt de mogelijkheid tot denken. Door de taal kunnen we afstand nemen en manipuleren met symbolen, die naar gebeurtenissen verwijzen. Middels de taal beschikken we over de

mogelijkheid tot conceptuele operaties. Zo kunnen we *lines in action* ontwikkelen en afwegingen maken. Communicatie, die transactioneel inwerkt op onze habits, zet ons aan tot *inference* ? het leggen van verbanden tussen gebeurtenissen ? en verbeelding. Door de wereld van mogelijkheden die door de taal geopend wordt, is creatief handelen binnen ieders handbereik.

5. Als er geleerd wordt, is er altijd communicatie, met mensen of indirect met een talig construct zoals een boek, een theorie of een verhaal. Communicatie met bijvoorbeeld een boek is, net zoals communicatie met mensen, transactioneel: een proces van doen en ondergaan. De in de taal aangeboden gedachten reorganiseren mijn eerdere habits en ik verander de tekst tot mijn betekenis. Vaker nog communiceren we met andere mensen. Communicatie is een proces dat harmoniseert: in de communicatie worden betekenissen op elkaar afgestemd.²⁹ Er is sprake van een proces van gezamenlijke inspanning, of zoals Boisvert (1998, 135) samenvat: communicatie is gedeelde participatie in een gezamenlijke activiteit.

6. Leren moet open zijn naar de toekomst. In *Democracy and Education* (1916) wijst Dewey in bijna elk hoofdstuk op dit aspect. Een nieuw idee, nieuwe leerstof of een theorie mag en kan volgens Dewey's visie nooit gepresenteerd worden als het laatste woord of de definitieve oplossing. Zou dit wel gebeuren, dan wordt de aangesproken *habit* met de laatste reorganisatie meteen afgesloten en stopt het vermogen om te leren. Theorieën zijn vanwege hun aard nooit definitief. Omdat alle kennis contextueel is, kunnen er alleen lokaal getoetste theorieën bestaan. Kennis als gedachtelijk moet ook als zodanig gepresenteerd worden. De verbeeldingen moeten nog tot een *warranted assertion* worden in het handelen, het doen en ondergaan. De zo ontstane lokaal beproefde theorieën kunnen vervolgens weer als mogelijkheden en exemplaren dienen om in experimenten op andere plaatsen en andere tijden te worden uitgetoetst. Dit doorgaande proces maakt levenslang leren mogelijk.

Met deze samenvatting van de kenmerken van leren is een overzicht van Dewey's kentheorie gegeven. De kenmerken van het leren worden in de onderstaande procesmatige procedure nogmaals gecomprimeerd.

De transactionele ervaring

Leren is een doorgaand proces, dat op reflexief niveau als samenvatting van het voorafgaande in een procedure uitgeschreven kan worden. In het uitschrijven vindt een analytische transformatie van de werkelijkheid plaats, het is een *second order activity*. Met deze bewerking wordt van de *first order activity*, het gebeuren op ontologisch niveau, geabstraheerd. In de procedurele beschrijving vindt een verschuiving plaats van de intersubjectiviteit als centrale locus van het leren naar het subjectieve proces. Zodra ik het waag het proces als procedure in punten uit te schrijven, verdwijnen de *traits of experience*, de verbanden tussen de diverse delen van de ervaring. Een leerproces als procedure uitschrijven, kan niet zonder de uitdrukkelijke vermelding dat daarmee een bewerking is uitgevoerd, die het contextuele en continue en daarmee transactionele, intersubjectieve en communicatieve karakter van het proces onzichtbaar maakt. De *traits of experience* zijn de altijd aanwezige voorwaarden als kader van het leerproces in de deweyaanse visie.

Het contextuele en continue proces als procedure:

- a. het subject maakt een habitueel beïnvloede keuze uit de context. De keuze kan vallen op

29 Waarmee niet gezegd is dat communicatie vanzelfsprekend of gemakkelijk is. Gevoeligheid voor verwarringen en een proces van *inquiry* kunnen noodzakelijk voorafgaan aan harmonie en afstemming.

- het bekende, waarop een habituele handeling volgt
- b. als de keuze valt op het onbekende vindt, aangestuurd door verwarring, in de transactie subject ? context habitreorganisatie plaats
 - c. het ontwerp van en de afweging tussen diverse handelingsmogelijkheden (*lines in action*) geschiedt middels talige manipulatie
 - d. een mogelijkheid wordt uitgekozen, meestal door de combinatie van meerdere *habits*
 - e. in het handelen wordt de mogelijkheid experimenteel beproefd
 - f. de mogelijkheid wordt in het handelingsaspect van de transactie met de context geverifieerd of gefalsificeerd
 - g. in het handelen wordt nieuwe betekenis gemaakt, terwijl de *habit* gereorganiseerd wordt, en wel op zodanige wijze dat de *habit* open blijft voor verder gebruik, in casu latere reorganisatie.
 - h. in de transactie veranderen zowel het subject als de context. De verandering in het subject is de verkregen ?voorlopig gewenste zekerheid? over de voorafgaande gebeurtenis, in het algemeen ?kennis? genoemd. De verandering in de context is minimaal temporeel, eventueel aangevuld met handelingseffecten van een co-actor en de intersubjectief gemaakte betekenissen.

Dit concept, met behulp van het sleutelbegrip leren gedestilleerd uit Dewey's kentheorie, duid ik in het vervolg van deze studie aan met de term *transactionele ervaring*. De keuze voor deze term uit een aantal andere mogelijkheden van Dewey's terminologie verantwoord ik in ?4.2. In de weg die hierboven is afgelegd, heb ik uit Dewey's kentheoretische, pedagogische en wetenschapstheoretische opvattingen een beeld van wederkerig leren geconstrueerd. Met deze constructie is voor het vervolg van deze studie de *transactionele ervaring* als theoretisch concept het equivalent van het (godsdienst)pedagogisch begrip wederkerig leren.

In de uitgevoerde afleiding is nog een probleem verborgen. Het is niet vanzelfsprekend filosofische begrippen onbekommerd om te zetten naar een theoretisch concept. Dit probleem wordt nog nijpender bij de overgang naar het empirisch onderzoek. Aan het begin van het verslag van het empirische deel van het onderzoek in hoofdstuk 4 verantwoord ik daarom de verhouding kentheorie ? transactionele ervaring ? empirie.

2.6. Dewey's pedagogiek

Inleiding

Dewey's kentheoretische reconstructie is ingegeven door zijn zoektocht naar een betere pedagogiek. Berding beschrijft in zijn dissertatie *De participatiepedagogiek van John Dewey* (1999) hoe Dewey's pedagogiek zich ontwikkelde in samenspraak met en als kritische reactie op drie belangrijke pedagogische stromingen uit zijn tijd: de Fröbelianen, de Herbartianen en de ideeën van F_W_Parker.

Dewey ziet als kern van de opvoeding de coördinatie van sociale en individuele factoren. Opvoeding is naar zijn mening niet in de eerste plaats gericht op de ontwikkeling van individuele mogelijkheden of op de aanpassing van het individu aan reeds bestaande sociale structuren, maar is een proces waarin het kind zich ontwikkelt, en wel zodanig dat daarmee sociale doelen worden gediend (Biesta en Miedema 1999, 22, 23). Zoals in het doen en ondergaan de gelijktijdigheid van deze aspecten samen de ervaring vormen (?2.4), zo gaat het in de opvoeding om de onverbrekelijke relatie tussen de individuele en sociale factoren.

Dewey's pedagogiek houdt zich voornamelijk bezig met onderwijskundige vragen. Maar omdat er ?achter? en ?in? zijn onderwijspedagogiek een kentheoretische reconstructie

plaatsvindt, zijn Dewey's visies op leren en onderwijzen ook van toepassing op buitenschoolse situaties waarin geleerd wordt. Dewey's opvatting over de continuïteit van leerprocessen maakt duidelijk dat we altijd en overal kunnen leren.

Creating an experience

Dewey maakt geen wezenlijk onderscheid tussen groeien, veranderen, ontwikkelen, leren of vorming (Biesta en Miedema, 1999, 24, 25; Berding, 1999, 186). In 2.4. is al gezegd dat habitreorganisatie door Dewey aangeduid wordt met het woord 'groeï'. In feite is dit woord het samenvattende begrip voor alle veranderen, ontwikkelen en leren. In de traditionele opvattingen van leren ligt het initiatief tot veranderen of leren bij de opvoeder of de leerkracht. In een intersubjectieve visie op leren gaat het, net als in de communicatie, om de coördinatie van de activiteiten van de leraar en de lerende. In die coördinatie zijn alle ervaringen even reëel en kunnen allerlei *habits* zich reorganiseren. Het onderscheid tussen groei en ontwikkelen, leren en vormen zijn daarom abstracties achteraf van hetzelfde proces. Leren is een altijd en overal doorgaande beweging.

Individuen komen van de ene situatie in de andere. Iemand leeft daardoor niet in een andere wereld, maar in een ander deel van dezelfde wereld. Wat je hebt geleerd als kennis en vaardigheid in de ene situatie wordt een instrument voor begrip en effectief omgaan met de situatie die volgt. (*Experience and Education*, 1938, 44)

In Dewey's opvatting moet de suggestie van waterdichte schotten tussen de ene en de andere leercontext vermeden worden. Leren kun je in alle situaties waar ervaringen opgedaan worden. Ontwikkeling berust altijd op vernieuwing van de actuele mogelijkheden van het individu, nooit op het geforceerd van buitenaf opleggen van nieuwe kwaliteiten (Van Oers, 1994, 7250-1). In het leren gaat het om een kwalitatieve ontwikkeling van handelingen van de lerenden. Het is aan de begeleider van de leerprocessen om daar de juiste condities voor te creëren (id, 10).

In tegenstelling tot onderwijs als 'machinaal opzeggen van wat al bekend is', vat Dewey onderwijs primair op als een zaak van het ontdekken van onze mogelijkheden en het bedenken van methoden, die ons zullen helpen om ze zowel te ontdekken als te ontwikkelen (Natanson, 1951, 75; Berding 1999, 170). Dewey noemt het onderwijs *creating an experience*, het scheppen van een ervaring, hier en nu (*Experience and Education*, 1938, 45). Dit statement is niet alleen descriptief, het is ook bedoeld als een opdracht. Een leerkracht (opvoeder, begeleider) schept de voorwaarden, waaronder de *habits* van de lerenden gereorganiseerd kunnen worden. Wat dat betekent voor situaties waarin leren het expliciete doel van de bijeenkomst is, werkt hij uit in drie aanwijzingen voor de begeleiders van die leerprocessen. Deze aanwijzingen dienen tevens als criteria, waarop de kwaliteit van leerprocessen beoordeeld kan worden.

Samenwerken

De eerste voorwaarde, aansluitend bij de intersubjectiviteit, legt de nadruk op de samenwerking tussen begeleiders en lerenden in het leerproces:

Het plan is, anders gezegd, een gezamenlijke onderneming en geen dictaat. Het voorstel van de leerkracht is geen mal voor een kant-en-klaar resultaat, maar is een uitgangspunt dat ontwikkeld moet worden door middel van de bijdragen van de ervaringen van allen die aan het leerproces deelnemen. De ontwikkeling vindt plaats door wederzijds geven en nemen, waarbij de leerkracht neemt maar niet bang moet zijn om ook te geven. Het cruciale punt is dat het doel groeit en vorm krijgt door het proces van sociale intelligentie (Ervaring en opvoeding, 1999, 100)

In de pedagogische relatie bestaat een voortdurende samenwerking tussen intersubjectiviteit en subjectiviteit. Contextualiteit als vooronderstelling impliceert dat intersubjectiviteit gegeven is, mensen zijn verbonden met elkaar. In de intersubjectiviteit ontwikkelen de subjecten zich aan elkaar en wordt gezamenlijke betekenis gemaakt. Deze ontwikkeling heeft, vanuit één der subjecten gezien steeds een dubbele uitkomst. Het subject is veranderd en de andere persoon ook. Deze verandering hoeft niet dezelfde te zijn. De twee personen hebben een verschillende voorgeschiedenis en dus een verschillende habituele ontwikkeling. Waar de transactie bij beiden aangrijpt, is vooraf niet te zeggen en dus is er ook geen uitkomst te voorspellen. Zolang de communicatie bestaat, is er een gemeenschappelijkheid. Gebonden aan de context en de duur van de situatie en hebben de communicatiepartners *things in common*: zij nemen deel aan een gezamenlijke praktijk (Biesta, Miedema, Berding, 1994, 307 ev.). In een pedagogische relatie is er steeds sprake van wederkerig leren. De gezamenlijke praktijk van de communicatiepartners is geen statische situatie. Er is sprake van een temporele ontwikkeling door de durende wederkerige beïnvloeding. De samenwerkenden in de communicatie hebben deel aan het intersubjectieve centrum en maken samen de nieuwe betekenis van die situatie. Daarom heet het communicatieproces *making things in common*.

Intersubjectiviteit tussen lerenden en begeleiders vraagt van de begeleiding een coöperatieve stijl van leiding geven. De begeleiding moet bereid zijn te geven en te ontvangen, om kennis, gedachten en mogelijkheden beschikbaar te stellen én om te leren van de overige deelnemers aan het leerproces. Door de erkenning dat in de samenwerkende communicatie nieuwe betekenissen gemaakt worden, is wederkerig leren mogelijk.

De beginsituatie als veranderingscomponent

Het tweede punt is de aandacht voor de beginsituatie. Dit nu overbekende didactische uitgangspunt heeft zijn theoretisch fundament in Dewey's kentheorie. Een mens is niet los verkrijgbaar, maar altijd contextueel ingebed. In een leersituatie brengen de lerenden hun eerder opgedane ervaringen en kennis mee:

Het onderwijs dient aan te vangen bij de ervaringen die de lerenden al hebben, dat deze ervaringen en de potenties die reeds zijn ontwikkeld het uitgangspunt voor al het verdere leren vormen. (Ervaring en opvoeding, 1999, 102)

Het heet dat nieuwe kennis moet aansluiten bij reeds aanwezige kennis, omdat door aansluiting de motivatie van de lerenden gewekt zou worden. Dewey's statement omvat meer. In feite beweert hij dat de situatie 'voorkennis nihil' of de uitspraak 'ik ben geheel blanco' niet opgaat. In elke leersituatie zal de leerkracht de reeds aanwezige kennis, hoe fragmentarisch of associatief opgebouwd, moeten opsporen om de manieren te kunnen aanbieden, waardoor de *habits* gereorganiseerd worden. De beginsituatie is een factor in het leerproces. Een kind dat nog niet kan schrijven heeft andere mensen zien schrijven. Het heeft een idee hoe het werkt en waar het voor dient. Zelf heeft het talloze malen een potlood of viltstift vastgehouden en lijnen, bogen en afbeeldingen gemaakt. Dat is de beginsituatie voor leren schrijven. Een catechisante die zegt niets met de bijbel te kunnen, omdat het een ondoorgrondelijke en te moeilijke woordenbrij is, heeft blijkbaar het boek open geslagen en een poging gewaagd erin te lezen. Daarnaast zal zij een aantal bemiddelde betekenissen bij 'bijbel' meegekregen hebben. Dit is de beginsituatie om te leren bijbellezen.

De beginsituatie dient niet opgevat te worden als een afgesloten pakketje kennis, maar als bestaande ervaringen, die de belofte en de mogelijkheid in zich hebben door de presentatie van nieuwe problemen en uitdagingen, ruimte te scheppen voor nieuwe ervaringen (*Ervaring en opvoeding*, 1999, 103). De beginsituatie is zelf een veranderingscomponent, waarmee nieuwe terreinen opgelegd kunnen worden.

Open naar de toekomst

Het derde punt, dat Dewey belicht in het onderwijsleerproces, is de openheid naar de toekomst. Een begeleider moet in het leeraanbod steeds rekening houden met het scheppen van mogelijkheden. Een gereorganiseerd *habit* mag niet zo gevormd zijn, dat daarmee impliciet een stolling van de *habit* bewerkstelligd is. Een theorie, als bundel hypothesen, mag nooit als ultieme waarheid gepresenteerd worden, omdat daarmee nieuwe mogelijkheden tot verwarring, onderzoek en reorganisatie afgesloten dreigen te worden. Als een leerling na het tellen leert optellen en daarbij de boodschap krijgt dat optellen altijd de enige en beste manier is om rekenkundige problemen op te lossen, is voor hem de toekomstige mogelijkheid om reken- en wiskundige vaardigheden te ontwikkelen, afgesloten. Als aan een kind God voorgesteld wordt in een enig en absoluut beeld van strenge rechtvaardigheid, zal zij niet in staat zijn ervaringen van liefde met God te verbinden.

De overdracht van hoeveelheden geïsoleerde en opgeslagen kennis mag niet het zwaartepunt zijn van leerprocessen, want die kunnen in het algemeen alleen weer geactiveerd worden in identieke contexten. Leerstof is geen doel van het leerproces, maar een middel. Het is een voorstel tot een nieuwe *line-in-action*, die nieuwe handelingsmogelijkheden biedt. Leerprocessen moeten gericht zijn op het ontwikkelen van het verlangen om te leren, dat wil zeggen het ontwikkelen van de vaardigheid om betekenis af te leiden uit toekomstige ervaringen als zij plaats vinden (id, 77). Deze vaardigheid ligt zelf niet in de toekomst, maar wordt nu geleerd door betekenis aan de ervaring van dit moment te geven. In deze zin kan Dewey spreken van een criterium van een leerervaring, als deze ervaring motiverend werkt om verder te leren en te groeien (id, 107). Het gaat om de gelijktijdige ontplooiing van ervaringsbetrokken en competentie-ontwikkende opvoedings- en leerprocessen (Krüger und Lersch, 1993, 148). Opvoeding en onderwijs moeten dus niet alleen op parate kennis gericht zijn, maar ook op wat nu ?leren leren? heet.

Doelstellingen

In deze drie pedagogische aanwijzingen klinkt Dewey's visie op het doel van de opvoeding en de functie van doelstellingen in het onderwijsleerproces al door. De contextuele en continue uitgangspunten van Dewey's kentheorie en zijn intersubjectieve antropologie dragen de suggestie in zich, dat doelgerichtheid bij Dewey niet mogelijk zou zijn. Een doel (*end*) is bij Dewey echter geen te bereiken eindpunt, het is een factor in het proces van groei en leren. Doelen maken deel uit van het opvoedings- en leerproces en kunnen niet van ?buitenaf? ingebracht worden (Berding, 1999, 61). Het doel van leren is doorgaand leren mogelijk te maken. De functie van doelen is richting geven aan het handelen. Daarom spreekt Dewey van *ends-in-view* (*Experience and Nature*, 1929, 104; *Logic: The Theory of Inquiry*, 1938, 496), waarmee hij aangeeft dat een doel alleen gerealiseerd kan worden door middelen die congruent zijn aan het voorgestelde doel. Met andere woorden, dat wat je voorstelt te bereiken, kun je inzetten als middel in het leerproces, waarmee het richting geeft aan het contextueel gebonden handelen (*Democracy and Education*, 1916, 111, 112). Doelen, of meer didactisch: doelstellingen, zijn geen visioenen voorbij de horizon, maar middelen die in het leerproces aanwezig zijn.

In Dewey's pedagogische opvattingen en didactische aanwijzingen kunnen we zien hoe in een concrete leersituatie contextualiteit en continuïteit samenhangen. In de eis van aandacht voor de beginsituatie als veranderingscomponent van het leren komt de geschiedenis mee. Alles wat de lerenden aan culturele betekenissen verzameld hebben, kan meeklinken in het voortgaande leerproces. In de eis van openheid naar de toekomst is de mogelijkheid voor het doorgaan van het leren ook buiten die ene situatie gewaarborgd. Op het kruispunt van contextualiteit en continuïteit, in de transactie van de leersituatie, komen verleden en toekomst in het

samenwerkende proces in het heden bij elkaar. In Dewey's pedagogiek gaat het om ervaringen hier en nu, die lerenden en hun begeleiders zodanig verrijken, dat zij ook buiten de leersituatie doorgaan met leren.

2.7. *Democracy, het normatieve moment in Dewey's kentheorie*

Inleiding

In het voorgaande is Dewey's kentheorie weergegeven, geordend rond het sleutelbegrip 'leren'. Dit leidde tot een formele beschrijving van het leerproces, met de nadrukkelijke aantekening dat hierin de intersubjectiviteit en de transactionele activiteit onzichtbaar zijn. Uit Dewey's pedagogiek zijn vervolgens een aantal punten beschreven, die concreter laten zien wat de consequenties van de kentheorie zijn voor het pedagogisch handelen. De kentheoretische reconstructie, met als kern intersubjectiviteit in plaats van subjectiviteit, heeft verregaande consequenties. Dewey trekt de lijnen door en bestrijdt ook op het maatschappelijk terrein de opvatting van *men in isolation*. Zoals de titel *Democracy and Education* aangeeft, zijn individu en gemeenschap bij Dewey twee kanten van dezelfde medaille. In de bespreking van dit begrip wordt het normatieve aspect van Dewey's kentheorie inzichtelijk.

Betekenis van democracy

In *Democracy and Education* definieert Dewey:

A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience. (1916, 87)

Democracy is niet alleen de manier om een maatschappij in te richten, het is ook de basisvorm van het leven. Alle mensen zijn contextueel ingebed en verbonden met en afhankelijk van de wereld en de medemens. In het *democracy*-begrip werkt Dewey de intersubjectiviteit als de spil van zijn kentheorie uit naar de ruimere sociale en maatschappelijke structuren. Dewey's sociale filosofie is gebaseerd op dezelfde reconstructie als die van de epistemologie: kennen en sociale structuren moeten beiden gedacht worden vanuit de verbondenheid van mensen (*Democracy and Education*, 1916, 291 ev; Boisvert, 1998, 54).

Het begrip *democracy* omvat zowel de sociale verhoudingen als de maatschappelijke structuren en instituties van bestuur en politiek. Continuïteit is naast contextualiteit het belangrijkste uitgangspunt van Dewey's kentheorie. Die continuïteit geldt ook voor de relaties tussen het ene gesprek en het andere, de ene leersituatie en de volgende. Daarom bestrijdt Dewey de neiging tot het compartimenteren van levensgebieden. Concreet betekent dit bijvoorbeeld dat hij er voor pleit, dat hetgeen in een schoolklas gebeurt een relatie moet hebben met de wereld buiten de klas. En omgekeerd 'de wereld moet in de klas aanwezig zijn' (*The School and Society*, 1915). De kentheoretische inzichten van transactionele intersubjectiviteit gelden in dezelfde mate voor de communicatie tussen individuen als voor die tussen kleine en grote groepen mensen. Wederzijdse beïnvloeding, veranderingen en leerprocessen zijn overal mogelijk. En wat mensen in de ene situatie geleerd hebben, werkt mee in hun volgende transacties.³⁰

30 Zie Bellah (et al.), 1992, die in hun boek *The Good Society* de problematiek van de huidige Amerikaanse maatschappij analyseren. De oorzaken van veel moderne misstanden lokaliseren zij in een ongebreideld autonomiedenken, waarbij sociale instituties als concurrerend voor de eigen individualiteit en zelfstandigheid worden gezien. Daar tegenover zetten zij Dewey's sociale filosofie en het werk van Walter

Democracy is niet alleen het principe van continuïteit tussen verschillende contexten, het begrip heeft ook een waardegeladen betekenis. Het is het richtsnoer voor opvoeding en onderwijs en daarmee het normatieve moment in Dewey's denken. In Dewey's kentheorie zijn alle ervaringen even reëel. Een normatieve ervaring heeft dezelfde kentheoretische status als andere ervaringen. Normativiteit is ingebed in de cultuur en wordt toegeëigend in transacties, die habitreorganisatie en vernieuwing van de norm als resultaat hebben. In Dewey's kentheorie is geen apart kenorgaan of een andersoortige kritiek nodig voor het kennen van de ethiek. Precies om deze reden leent Habermas de intersubjectiviteit van Mead ter fundering van de rationaliteit van het normatieve discours. De Grieks-Westerse epistemologie biedt hem die mogelijkheid tot brede rationaliteit niet.³¹

Democracy als ethische spits van Dewey's kentheorie is een onlosmakelijke consequentie van zijn denken. Consequentie moet deweyyaans en dus procesmatig opgevat worden als eraan verbonden gevolg van het voorafgaande. *Democracy* is geen apart hoofdstuk van de kentheorie, maar intern aan het kennen als de continuïteit van denken en handelen verbonden. Zoals er ervaringen zijn van het feitelijk in-de-wereld-zijn, zo zijn er ervaringen van normen. Zoals voor het kennen van feiten denken én handelen nodig is, geldt dit ook voor het kennen van normen. In Dewey's kentheorie zijn feiten en normen intrinsiek met elkaar verbonden.

Zoals hierboven al is gezegd (?2.6) kunnen doelen niet van buitenaf worden ingebracht. Het zijn de mogelijk te bereiken doelen, die met het handelen verbonden zijn (Miedema en Biesta, 1989, 92). In Dewey's denken kan een *end-in-view* alleen bereikt worden door *warranted assertions*, die hier en nu handelend (voorlopig) waar worden. *Democracy* is niet het externe doel van de opvoeding. Een eventueel doel kan alleen ooit gerealiseerd worden, als de actuele middelen dat doel al in zich hebben. Doel en middelen moeten congruent zijn; dus als de opvoeding de *democracy* moet dienen, zal de opvoeding volgens democratische principes dienen te gebeuren.

Vrijheid en gelijkheid

Dat Dewey het begrip *democracy* in één beweging gebruikt voor sociale leefvormen, maatschappelijke structuren en politieke opvattingen is binnen de Amerikaanse context niet vreemd.³² Voor veel Amerikaanse immigranten waren diepgaande persoonlijke ervaringen van onvrijheid, zoals religieuze of politieke vervolgingen, het motief om naar het ?land van de vrijheid? Amerika te verhuizen. De langzamerhand groeiende maatschappelijke organisatie en de staatsvorm moesten voor alles die vrijheid respecteren.

In 1831 bezocht Alexis de Tocqueville, een 26-jarige Fransman van aristocratische afkomst, met zijn vriend Beaumont de ?nieuwe? wereld Amerika. Over dit bezoek schreef hij de sociaal-politieke klassieker *Democracy in America* (1835) dat inzicht verschaft in de bestuurlijke, rechterlijke en politieke organisatie van het immens grote land. Hij stelde zich de vraag of de voorgestane democratie wel tegelijk vrijheid én gelijkheid kon garanderen. Hij concludeerde uit zijn bevindingen, dat de voorwaarde voor *democracy* is dat elke burger, die opkomt voor de rechten en belangen van de eigen groep, er gevoelig voor moet blijven, dat de eigen vrijheid afhangt van de mate waarin hij bereid is de vrijheid van iedere andere medeburger te verdedigen. Dewey's gebruik van *democracy* staat in deze traditie: *democracy* betekent

Lippman, met name zijn boek *The Good Society* uit 1937. In de conclusie (254 ev.) betogen zij dat *?democracy means paying attention?*, beginnend bij het gezin, doorwerkend in lokale en regionale groepen, waardoor generatieve politiek (met een verwijzing naar Erikson) mogelijk zal worden.

31 Zie Biesta, 1992, 28 en noot 32, blz.43, 44.

32 Zie Van Stegeren (1967, 11, 12) over het *democracy*-ideaal als de historische wortel van de (jeugd)hulpverlening.

gelijkheid en vrijheid voor allen.

Verantwoordelijkheid

Dewey is naast zijn wetenschappelijke arbeid altijd zeer betrokken geweest bij politieke en maatschappelijke ontwikkelingen (Berding 1999, 22, 23). De gevolgen van de industriële revolutie waren in zijn tijd vooral zichtbaar in de grote steden, waar een pluralistische en multiculturele samenleving ontstond (id, 160). De snelle maatschappelijke veranderingen brachten allerlei voor onze tijd herkenbare problemen met zich mee, zoals individualisering en het ontstaan van achterstandsgroepen. In de zinnen die volgen op de hierboven geciteerde omschrijving van *democracy* geeft Dewey daarom naast gelijkheid en vrijheid nog een derde aspect als de noodzakelijke drager van een democratische samenleving: verantwoordelijkheid.

The extension in space of the number of individuals who participate in an interest so that each has to refer his own action to that of others, and to consider the action of others to give point and direction of his own, is equivalent to the breaking down of those barriers of class, race and national territory which kept men from perceiving the full import of their activity. (Democracy and Education, 1916, 87)

Uit Dewey's intersubjectiviteit en transactionele communicatie volgt dat verantwoordelijkheid onmiddellijk bij gelijkheid en vrijheid hoort. Vrijheid en gelijkheid zijn geen antecedenten, men zal ze waar moeten maken. *Democracy* is niet gemakkelijk. Het is een uitdaging, waarvoor moed, inspanning en experimenten vereist zijn. Mensen, die met elkaar de wereld bevolken, moeten hun handelen op elkaar afstemmen. Het najagen van eigenbelang houdt ontkenning van de afhankelijkheid van mensen in. Alleen door intersubjectief verantwoord te handelen, kunnen we barrières afbreken en kan het menselijk handelen meer betekenis krijgen.

H_Richard Niebuhr, één van Amerika's meest bekende protestantse theologen (Bruinsma, 1998, 91-93), beschrijft verantwoordelijkheid als een viervoudige handeling. In het postuum uitgegeven *The Responsible Self* ontwikkelt hij een relationele ethiek, mede op basis van Meads sociale psychologie (1963, 10, 71 ev.).³³ Niebuhrs beschrijving van verantwoordelijkheid spitst het begrip toe: we moeten antwoorden op wat op ons afkomt, we moeten de bedoelingen van de mensen waarmee we te maken hebben interpreteren, we zijn aansprakelijk voor de effecten die wij hebben op anderen, en het geheel dient uit te lopen op sociale solidariteit (id, 61-65). De toespitsing ligt in het gebruik van het woord *accountability*, dat een zwaardere klank heeft dan *responsibility*. Onze aansprakelijkheid ligt met name in de anticipatie van hetgeen ons antwoord weer bij de ander kan oproepen. Ons antwoord moet zo zijn, dat de communicatie open blijft en altijd voortgezet kan worden. Want het gaat om een *continuing community of agents*.

Democracy als de normatieve component van Dewey's kentheorie en pedagogiek is samen te vatten in de aan elkaar verbonden begrippen *vrijheid, gelijkheid en verantwoordelijkheid*. Vrijheid en gelijkheid houden elkaar over en weer in stand. Verantwoordelijkheid, met het gewicht van aansprakelijkheid, dient de mogelijkheid tot continue veranderingen open te houden.

33 Niebuhr volgt Mead, maar omdat hij hem plaatst in het evolutionistische, biocentrische en behavioristische denken, vervangt hij Meads opvattingen door de existentiële reflecties van Buber over *I?Thou* (1963, 72).

2.8. Kritische evaluatie

Vooruitgangsgeloof

Dewey is vooral bekritiseerd om zijn te naïeve *democracy*-ideaal en het gebrek aan aandacht voor het kwaad in mensenlevens en in de wereld (Biesta, Miedema en Berding, 1994, 341; Boisvert, 1998, 160). Dewey heeft een optimistische mens- en leervisie. Hij werd gedreven door een ernstige behoefte aan de knechting van het individu te ontkomen en vond zijn inspiratie in de snelle ontwikkeling van de wetenschap en techniek in zijn tijd. Terugkijkend op de twintigste eeuw zijn we er ons door schade en schande van bewust hoe gevaarlijk en gewelddadig ideologisering van het één of andere vooruitgangsgeloof kan zijn. Dit noopt ons er toe Dewey's kentheorie aan dezelfde kritiek te onderwerpen, die hij heeft op geloofssystemen. In *A Common Faith* (1934) formuleert Dewey zijn scherpste commentaar op geloofssystemen in de constatering, dat binnen religies de neiging bestaat idealen tot ideeën te verheffen, waarna de ideeën een transcendente status wordt toegedacht (zie 2.3.3). Deze bewerking door het denken komt voort uit een behoefte aan zekerheid. De transcendente Ideeën worden vervolgens door gelovigen gehanteerd als feiten. Feiten zijn vast en zeker, veranderingen en vernieuwingen worden onmogelijk geacht. De Ideeën bevestigen de status quo en oefenen een verlammende macht uit over de mensenwereld. Wat betreft het *democracy*-ideaal moeten we kijken of Dewey in zijn denken niet dezelfde fout maakt door ontwikkeling en vooruitgang van ideaal tot idee te verheffen, waardoor zijn kentheorie als een ideologiserend systeem kan gaan werken.

De mythe van de zelfontplooiing

A.J. Nijk heeft de gevaren van vooruitgangsgeloof in de sociaal-psychologische gestalte scherp geanalyseerd in *De mythe van de zelfontplooiing*, waar hij met name Maslows versie (1976) ervan onder de loep neemt (Nijk, 1978, mn. 177 ev.). Nijk wijst erop dat het verhaal van de zelfontplooiing tijd- en situatiegebonden is. Het is het voorrecht van een betrekkelijk kleine en elitaire middengroep met voldoende middelen en gunstige omstandigheden, die parasiteert op groepen mensen met minder kansen. Het geldt nog steeds dat de groei en ontwikkeling van één groep knechting en uitbuiting van anderen inhoudt. De verdeling van de economische welvaart over de wereld, welvaart ten koste van uitbuiting van de aarde en de toenemende tweedeling in welwaarts- en kenniskansen in de westerse landen laten zien dat de verhouding tussen de klassen van de bezittenden en niet-bezittenden nog altijd bijzonder onrechtvaardig is. De val van het communisme heeft een andere variant aan het licht gebracht: een economisch systeem dat mensen overheerst, ontmenselijkt. Ditzelfde kan echter met evenveel recht gezegd worden van het kapitalisme. Daarin is de markt van het geld heilig en koloniseert de economie met onontkoombare kracht de levens van individuele mensen.

Bij Dewey is *democracy* het van onderaf opgebouwde, contextuele en continue resultaat van de transacties. Het is de samenleving, die zal resulteren als mensen handelen en denken volgens zijn kentheorie. Als mensen zich hun fundamentele afhankelijkheid van de natuur, van de cultuur en van elkaar zouden realiseren, dan zou macht vervangen worden door verantwoordelijkheid, solidariteit en rechtvaardigheid. Dewey's gebruik van de term *democracy* voor dit verwachte resultaat van zijn denken wekt de suggestie, dat de westerse democratieën al een eind op weg zouden zijn in de richting van afhankelijkheid en solidariteit. Tot nog toe heeft de westerse democratie deze verwachting maar voor een klein deel in de vorm van sociale voorzieningen waar gemaakt. Dewey heeft niet gerekend met de machtsconcentratie die met de democratie gepaard gaat, waarbij het politieke machtsstelsel zichzelf beschermt ten koste van anderen. Met de factor macht is in Dewey's werk onvoldoende gerekend.

Nijk draagt een aantal aandachtspunten ter revisie van Maslows model van de

zelfontplooiing aan (id, 206 ev.). Verrassend genoeg zijn het merendeel van de zeven punten nu, dertig jaar later, onderwerpen van de post-moderne discussie. Zijn eerste punt is van belang om vast te stellen dat Nijks kritiek niet Dewey treft. Nijk stelt voor om Maslows zelfontplooiing te koppelen aan een handelingstheorie om daarmee de ideologisering in te dammen. Dewey's kentheorie is voluit ook handelingstheorie. Zijn belangrijke inzicht, de wijze waarop hij denken en handelen onderscheidt én relateert, is een uitwerking van zijn contextuele uitgangspunt. Zijn noties zoals de *body-mind*, handelen als voortdurend experiment, de huidige situatie als aangrijpingspunt voor veranderen en zijn waarheidsopvatting beperken de kans op de constructie van hoogmoedige menselijke constellaties. In het pragmatisme zijn experiment en onzekerheid ingebouwd. Waarheid is altijd contextueel en voorlopig. In *The Quest for Certainty* (1929) betoogt Dewey dat verlangen naar zekerheid een begrijpelijke menselijke wens is, maar dat in elk geval de wetenschap leeft van onzekerheid. Waar vastheid en zekerheid worden aangenomen, is de band met de realiteit van het fysieke leven verbroken en stopt het leerproces.

Contextualiteit is met name ook door feministische en bevrijdingstheologen ingebracht als kritiek en correctie op sekse-dominantie, westers imperialisme en vanzelfsprekende universaliteitsaanspraken.³⁴ Als men theorieën contextualiseert is het mogelijk om daarin verborgen vooronderstellingen te traceren en daarmee (onbewuste) machtsclaims aan het licht te brengen. Juist in zijn fundamentele contextualiteit is zichtbaar dat Dewey's uitgangspunten van en motieven voor zijn epistemologische reconstructie ook precies de principiële zekeringen zijn tegen de ideologisering van zijn kentheorie.

Het pragmatisme als kentheorie van de leefwereld

Hoewel hiermee weerlegd is, dat Dewey's kentheorie zelf bij goed gebruik tot een ideologisch verhaal zou kunnen worden, blijft overeind dat hij weinig aandacht heeft gegeven aan de werking van macht en geld, institutionele en systemische expansiedriften, en de menselijke beperktheid in de zin van lijden, kwaad en dood. Achteraf kan worden ingezien dat de inperking van de macht is ingebouwd in Dewey's contextualiteit, toch komt het onderwerp als empirisch fenomeen maar beperkt ter sprake. In *A Common Faith* (1934) en ook in *The Quest for Certainty* (1929, 254 ev.) bekritiseert Dewey vooral de macht van de Kerk en de religieuze systemen. Door hun identificatie met *the ultimate Being* zijn dit de krachtigste en meest autoritaire instituten. Hun macht zal naar Dewey's verwachting door de moderne wetenschap ondermijnd worden.

De menselijke beperktheid is voor Dewey een gegeven en juist een reden te meer om nadruk te leggen op de onderlinge afhankelijkheid. Dat het menselijk leven is ingeperkt door lijden, kwaad en dood komt in zijn werk weinig ter sprake. Dewey's missie is overduidelijk: hij roept mensen op zich niet te snel achter onmacht te verschuilen, maar ook ieders mogelijkheden te zien en te ontwikkelen. Religies en kerken spreken expliciet over de theodicee. Zij negeren het kwaad en het lijden niet, maar proberen in solidariteit en zorg ook troost te geven waar geen ander antwoord voorhanden is. Geloof en kerk hebben meer inhoud dan de aspecten waar Dewey kritiek op heeft.

Voor een maatschappelijke analyse en een meer reële kijk op de democratie zal Dewey's werk zeker moeten worden aangevuld met de kritische analyses van de koloniserende invloeden van macht en geld (Biesta, Miedema en Berding, 1994, 342). Habermas' onderscheid tussen systeem en leefwereld, en het doelrationeel en communicatief handelen zijn voor dat doel belangrijke theoretische instrumenten. Dewey deconstrueert de dominante epistemologie in eerste instantie op lichamelijk en psychologisch niveau. Vanuit de *reflex-arc* reconstructie werkt hij zijn gedachten uit in de pedagogiek, de filosofie en in het *democracy*-ideaal ook in sociaal-

34 Irigaray, 1981, mn. 89-100; Chopp, 1996; Green 1996.

filosofische en maatschappelijke richting. Reconstruerend zou dit opgevat kunnen worden als een deductieve werkwijze. Habermas sluit via Mead aan bij de pragmatistische inzichten om het hart van het communicatieve handelen, de intersubjectiviteit, te funderen. Maar hij heeft, gepikt en gemazeld door de kritische theorie, met het onderscheid tussen doelrationeel en communicatief handelen, een minder romantische kijk op de grote structuren van deze wereld. Er bestaan ook handelingsvormen in deze wereld waar niet de taal of communicatie het medium is om tot overeenstemming te komen. Dewey's deductieve werkwijze rekent niet met de verzelfstandiging van instituties en systemen ten opzichte van de leefwereld en daarom maakt zijn denken onvoldoende onderscheid tussen de verschillende handelingsvormen (Habermas, 1989, 122 ev.). In de systemen is de doelrationaliteit het handelingsprincipe en is uit efficiency-overwegingen de taal als medium vervangen door macht en geld. Dit is mede een ontwikkelingsresultaat van een dualistische epistemologie. Deze manier van kennen is niet zo maar te vervangen door Dewey's kentheorie. Onze maatschappij is er door gevormd en wordt er in grote mate door gedomineerd. Dat er een andere kentheoretische mogelijkheid is, schept ruimte voor de eigen rationaliteit van de leefwereld, en daarmee voor kritiek op de koloniseringsmacht van de systemen. Dat Habermas niet ten volle de mogelijkheden van de pragmatistische kentheorie heeft gebruikt, blijkt uit de kritiek die hem ten deel valt. De theorie van het communicatieve handelen schiet tekort in de aandacht voor het lichamelijke en heeft een beperkte opvatting van het authenticiteitsdiskurs als therapeutisch discours (Kunneman 1986, 1998). Rekening houdend met Habermas' maatschappij-analyse zouden we kunnen zeggen dat Dewey's kentheorie de filosofie van de leefwereld is en een kritisch complement van de Grieks-Westerse epistemologie kan zijn.

Balans

De vraagstelling van deze studie richt zich op het wederkerig geloofsleren van 16/17-jarige jongeren en hun ouders. De relatie tussen ouders en kinderen ontkomt niet aan systeemimperatieven en koloniseringseffecten. De systeeminvloeden zijn zonder meer werkzaam in gezinnen en in de individuele levens van de leden daarvan. Toch staat in de opvoeding het communicatieve handelen voorop. De pragmatistische kentheorie zou met nog meer kracht van argumenten dan Habermas gebruikt, ingezet kunnen worden om het communicatieve handelen overeind te houden in verweer tegen de kolonisering. Alleen in de leefwereld zijn vernieuwing, verandering en leerprocessen mogelijk.

Pedagogiek, theologie en godsdienstpedagogiek zijn vakgebieden die zich vooral met leefwereldthema's bezighouden. We kunnen de kritiek op Dewey laten staan en in herinnering houden, maar het behoeft voor het gebruik van zijn theorie in het kader van de geformuleerde vraagstelling van deze studie geen belemmering te zijn.

2.9. Besluit

Het in dit hoofdstuk uitgevoerde onderzoek naar de theoretische achtergronden van het begrip wederkerig leren voerde tot honderd jaar terug in de tijd en stuitte op een rijk en gecompliceerd gedachtegoed. Wederkerig leren blijkt via de lijn van de kritische pedagogiek en Habermas' Theorie van het communicatieve handelen verbonden te kunnen worden met John Dewey's kentheorie en pedagogiek. Dewey's denken is samenvattend weergegeven met behulp van het sleutelbegrip 'leren?', vervolgens nogmaals sterk geconcentreerd in een aantal kenmerken en als de procesmatige procedure *transactionele ervaring* uitgeschreven. Leren blijkt in Dewey's kentheorie altijd wederkerig leren te zijn. En vice versa: wederkerig leren kan alleen adequaat begrepen worden in samenhang met Dewey's kentheorie, waarin intersubjectieve transacties

centraal staan.

De typering van het pedagogisch handelen als *creating an experience* en Dewey's pedagogische aanwijzingen waarin zijn kentheoretische visie doorklinkt, geven concreter zicht op de implicaties van de *transactionele ervaring*. Aanvullend op de beschrijving van het leerproces is in de weergave van *democracy*, Dewey's maatschappelijk ideaal waaraan leerprocessen zouden moeten bijdragen, uitleg gegeven over het normatieve aspect van Dewey's kentheorie en pedagogiek. Uit de kritische bespreking van *democracy* werd geconcludeerd dat Dewey's kentheorie kan functioneren als kentheorie van de leefwereld. De theorie en praktijk van de godsdienstpedagogiek behoren vanwege hun communicatieve en handelingstheoretische karakter tot de leefwereld. In dat opzicht is er geen belemmering Dewey's kentheorie als achtergrond van deze godsdienstpedagogische studie te gebruiken.

Het in dit hoofdstuk uitgevoerde theoretisch onderzoek naar wederkerig leren leidt tot de conclusie dat verder onderzoek zich zal moeten ontwikkelen tegen de achtergrond van Dewey's kentheorie, daarbij het concept *transactionele ervaring* als ontwerp voor het handelen dient te nemen, Dewey's pedagogische aanwijzingen moet volgen en de normen vrijheid, gelijkheid en verantwoordelijkheid in acht dient te nemen. Met deze conclusie is het eerste, theoretische antwoord op de vraagstelling van het onderzoek, 'hoe en onder welke voorwaarden kan het wederkerig geloofsleren van 16/17-jarige jongeren en hun ouders bevorderd worden?' gegeven.

De bij Dewey gevonden kentheoretische reconstructie levert niet alleen de richting op die de visie op leren in dit onderzoek verder zal blijven bepalen, maar zal vanwege de specifieke verhouding tussen denken en handelen in het proces van kennisverwerving ook richtinggevend blijken voor het ontwerp van het empirisch onderzoek. De methodologische vragen en visies worden onderzocht in hoofdstuk 4.

In dit hoofdstuk is bij het neerschrijven van het uit de vraagstelling afkomstige begrip wederkerig geloofsleren het woorddeel 'geloof' tijdelijk gescheiden van 'leren'. Het onderzoek in dit hoofdstuk had immers betrekking op de herkomst en de betekenis van wederkerig leren. In het volgende hoofdstuk staat 'geloof' als de inhoud van het wederkerig leren centraal.

3. Geloof

3.1. Inleiding

Het begrip wederkerig geloofsleren uit de vraagstelling is ten behoeve van het theoretisch onderzoek in twee delen gescheiden. In het vorige hoofdstuk is het wederkerig leren onderzocht, hetgeen een beschrijving van de procesmatige procedure *transactionele ervaring* heeft opgeleverd. Het concept transactionele ervaring staat tegen de achtergrond van Dewey's kentheoretische, pedagogische en normatieve inzichten. In dit hoofdstuk onderzoek ik de inhoud van het wederkerig leren, het geloof.

De Heidelbergse Catechismus omschrijft geloof met de twee begrippen 'zeker weten' en 'vast vertrouwen'. In de systematische theologie noemt men dit onderscheid het *fides quae creditur* en *fides qua creditur*. De verschillende theologen richten zich vooral op de vraag hoe de verbinding tussen beide aspecten te denken is en stellen diverse termen voor als aanduiding van de relatie tussen het quae en qua. Vanuit Dewey's kentheoretische positie valt over die verbinding iets te zeggen.

In het tweede deel van dit hoofdstuk geef ik Dewey's visie op geloof weer. *A Common Faith* (1934) is de godsdienstfilosofische uitwerking van Dewey's denkwijze. Dit boekje, een zevenentachtig bladzijden tellend essay, vormt de neerslag van een aantal colleges, de *Terry Lectures*, die Dewey gaf aan de Yale University. Ik vat dit geschrift tamelijk uitgebreid samen. Daar waar ik een verheldering van de korte en vaak impliciete tekst nodig acht, verduidelijk ik Dewey's betoog met opvattingen en argumenten ontleend aan zijn overige werk. Op deze wijze weergegeven beschrijf ik Dewey's visie op geloof in relatie tot zijn kentheoretische opvattingen. Daarna geef ik aan welke problemen theologen en christelijke pedagogen hadden met de pragmatistische denkwijze, hetgeen leidt tot de vraag hoeveel ruimte er in Dewey's godsdienstfilosofie is voor metafysica en openbaringsgeloof. De openheid naar transcendentie is een kwestie, die verschillend ligt voor theologen en filosofen. Ik bestudeer Dewey's godsbeeld nader en vul zijn denkwijze in *A Common Faith* aan met C.A. van Peursens *transcendentie in de immanentie*. Vervolgens signaleer ik een analogie tussen W.Pannenberg's heilshistorische theologie en Dewey's *metaphysics of existence*. Uit deze bewegingen concludeer ik dat door de ontwikkelingen van de theologie in de twintigste eeuw is in te zien, dat Dewey's kentheorie en pedagogiek voldoende ruimte bieden voor wederkerig geloofsleren. Tot slot werk ik drie punten uit in hun betekenis voor de godsdienstpedagogiek.

3.2. Geloof

Fides quae en qua

De Heidelbergse Catechismus geeft op vraag 21 van Zondag 7 'Wat is een waar geloof?' het antwoord:

Een waar geloof is niet alleen een stellig weten of kennis, waardoor ik alles voor waarachtig houd, dat God in Zijn Woord geopenbaard heeft, maar ook een vast vertrouwen, hetwelk de Heilige Geest door het Evangelie in mijn hart werkt, dat niet alleen anderen, maar ook mij vergeving der zonden, eeuwige gerechtigheid en zaligheid van God geschonken is, uit louter genade, alleen om de verdienste van Christus wil.

De twee aspecten ?stellig weten of kennis? en ?een vast vertrouwen? staan hier naast elkaar, nadrukkelijk met elkaar verbonden door de zinsconstructie ?maar ook?. De twee verschillende aspecten van geloof, kennen en vertrouwen, komen al in de bijbel voor (Berkouwer, 1949, 79; Berkhof, 1973, 460 ev.; Kuitert 1977, 31 ev.). Augustinus heeft het onderscheid ?stellig weten of kennis? en ?vast vertrouwen? uitgewerkt in *fides quae creditur* en *fides qua creditur*. Het onderscheid tussen fides qua en fides quae kan gelezen worden als een aanduiding van twee manieren van gebruik van het woord geloof:

enerzijds heeft geloof een element dat te zoeken is in de mens zelf, in het innerlijk, de acte van vertrouwen die de gelovige persoon voltrekt, en daarnaast een element buiten de mens zelf, namelijk het geloofsmateriaal, waarop hij zich in zijn acte van geloof richt. (Kuitert, 1977, 32)

Het fides qua staat voor de subjectieve, menselijke kant van het geloof, fides quae is de objectieve kant, het geheel van geloofsuitspraken, zoals die in de traditie aan ons zijn overgeleverd.

Als onderscheid dat scheidend werkte, heeft het een grote rol gespeeld in de 17e eeuwse scholastiek. Verschillende partijen meenden steeds de prioriteit van het één boven het ander te moeten bepleiten. F_Schleiermacher daarentegen betrok de fides quae en qua nauw op elkaar met zijn beroemde *?schlechthinnige Abhängigkeitsgefühl?*. Hiermee gaf hij de mogelijkheid van een positie tussen objectiviteit en subjectiviteit aan, ?een vorm van ?intersubjectiviteit? waarin God en mens op elkaar betrokken zijn? (Heitink, 1993, 35). De verhouding tussen quae en qua is in de loop der eeuwen steeds opnieuw geproblematiseerd. De studie over de verhouding tussen de twee aspecten van geloof is ook in de twintigste eeuw voortgezet.

Correlatie

De wijze waarop dogmatici de verhouding tussen kennis en vertrouwen karakteriseren, heeft in de twintigste eeuw een ontwikkeling doorgemaakt. Het kenmerk van deze ontwikkeling is een antropologische verbreding. In navolging van Schleiermacher gaat het subject een steeds grotere plaats innemen (Heitink, 1977, 82-134). In de beginjaren van de eeuw betoogt H_Bavinck, in een verweer tegen het rationalisme en Kant en in discussie met het piëtisme, dat

alle waarheden des Christelijken geloofs den mensch van buitenaf toekomen, zij zijn hem alleen uit de openbaring bekend.

Geloof komt niet op uit het menselijk gevoel of door verstandelijk redeneren, maar wordt opgeroepen door het geloofwaardige getuigenis van de Schrift (1903, 77 ev.). Geloof en openbaring worden door Bavinck met elkaar verbonden, maar de openbaring gaat aan het geloof vooraf.

Na de Tweede Wereldoorlog wordt deze lijn verder ontwikkeld door G_C_Berkouwer. Hij merkt in discussie met Rome, het Lutheranisme en de dialectische theologie op dat het juist gaat om

de eigensoortige relatie, die er is tussen geloof en de Openbaring Gods. Het gaat in de leer der rechtvaardiging ten volle om die relatie, niet alsof het heil des Heren uit twee bestanddelen zou bestaan nl. Gods rechtvaardiging en het menselijk geloof. (1949, 17, 18)

Het antwoord van de *Heidelbergse Catechismus* geeft dus niet in de eerste plaats twee verschillende aspecten van geloof aan. De kern ligt in de vraag naar de relatie tussen ?zeker weten? en ?vast vertrouwen?. Voor Berkouwer is het geloof geen oorzaak, maar instrument van het heil. Het beslissende punt van het geloof ligt niet bij de mens, het heil is ons al gegeven in de

tezijnertijd gevallen beslissing, in Christus' kruis en opstanding. Het geloof heeft geen zelfstandige positie ten opzichte van de openbaring, zij zijn aan elkaar gecorreleerd. De gedachte over de correlatie tussen geloof en openbaring beheerst Berkouwers gehele werk (Meuleman, 1965, 211, 212) en is de gronddimensie en methode van zijn dogmatiek (Berkouwer, 1949, 18, 19).

Door de correlatie zijn fides quae en fides qua nauw op elkaar betrokken. Het 'wat?' van het geloof, de geloofsinhoud, en het 'hoe?' van het geloof, het geloofsproces, bepalen elkaar over en weer. Berkouwer fundeert de samenhang van deze twee begrippen en zijn correlatiemethode in de tekst uit Gal. 2:16, waar 'door het geloof' en 'uit het geloof' naast elkaar voorkomen:

Wij 'wetende, dat de mens niet gerechtvaardigd wordt uit werken der wet, maar door het geloof in Christus Jezus, zijn ook zelf tot het geloof in Christus Jezus gekomen, om gerechtvaardigd te worden uit het geloof in Christus en niet uit werken der wet.

Rechtvaardiging (door God) en heiliging (de acte van de mens) vertonen een zeer nauwe correlatieve samenhang (id, 79). Door het oog te richten op de betrekking, de correlatie, kunnen beide aspecten verhelderd worden. Berkouwer gebruikt voor de invulling van de correlatiemethode het bijbelse begrip 'de weg' (id, 34). Deze metafoor geeft geen doelgericht streven weer, maar schetst het uitgangspunt als proces: de weg die wij gaan.

Verbond

H. Berkhof (1973) laat in een aantal historische notities zien, dat de (onder)scheiding tussen fides quae en qua al in een vroegere periode van het christendom zijn wortels heeft. Behalve de Galatentekst, waar Berkouwer op wees en waarin fides quae en qua naast elkaar voorkomen, 'duikt in de latere tradities van het Nieuwe Testament (I Tim. 3:9; 4:6, Jud. 1:3, 20) geloof als geloofsinhoud (fides quae) op' (460). De wortel van het scheidende onderscheid zou niet bij Augustinus liggen, maar al in de vroege christengemeenten een rol gespeeld hebben. De thomistische verbinding met de filosofie van Aristoteles heeft de cognitieve opvatting van geloof nog versterkt. De *Heidelbergse Catechismus* heeft volgens Berkhof de twee momenten van geloof, fides qua en quae, gescheiden en er is dan in de formulering sprake van tweerlei geloof (461). Dit is een noodlottige scheiding in subjectief en objectief geloof.

Het methodische antwoord van Berkhof is het centraal stellen van het verbond. God sloot een verbond met Israël, het verbond werd door Christus komst vernieuwd en door zijn sterven en opstanding vervuld;

en 'geloof' is daarom het centrale woord voor de rol van de mensen bij het tot stand komen van de verbondsverhouding. Geloof is het omvattende woord voor het geheel van de ontmoeting van God en mens. (id, 458)

Berkhof benadrukt dat het in de verbondsonthoening van God en mensen gaat om intersubjectiviteit:

Ook mensen spelen een beslissende rol in het verbond; anders zou het geen echt verbond zijn. Maar het is een verbond met GóD, en God schenkt de vrijmacht tot dialoog.

Het geloof als het menselijk aandeel in het verbond is dan enerzijds instrumenteel (zoals bij Berkouwer), maar anderzijds een bron van inspiratie, een centrum van creativiteit (id, 463, 464). Door Berkhofs keuze voor de intersubjectiviteit overstijgt hij de scheiding tussen vorm en inhoud van het geloof en wordt aan de geloofsacte van de mens een ruimere positie toebedeeld.

Wisselwerking

De discussie over de relatie tussen heil van Godswege en de rechtvaardiging van de mens werd in de laatste tientallen jaren vooral voortgezet in de verpakking van de woorden 'openbaring' en 'ervaring'. J_T_Bakker begint zijn bijdrage aan de discussie over *Openbaring en werkelijkheidservaring* (1974) met een weergave van 'de weg van Pannenberg'. Hij spitst de probleemstelling van zijn artikel toe op de vraag naar de verhouding tussen de algemene openbaring, de natuurlijke theologie en de bijzondere openbaring. Dit probleem moet 'met, door en na de dialectische theologie van Barth' opnieuw ter tafel komen. De vraag is naar zijn mening het meest consequent doordacht in de theologie van W_Pannenberg (id, 21). Bij Pannenberg wordt duidelijk

dat het juist om één mensengeschiedenis gaat, die het onmogelijk maakt om een cesuur aan te brengen tussen het 'algemene' en het 'bijzondere'. De mens speelt een centrale rol als 'religieuze duider, zingevers, ontvanger en tradent van de openbaring'. (id, 24, 25)

Beroep op de openbaring heeft autoritaire trekken in zich, die voor mensen van deze tijd onacceptabel zijn. Pannenberg wil een weg van *Entpositivierung* gaan. Met deze term duidt hij zijn theologische methode aan tegenover Barths absolute uitspraken. Hoewel hij de waarde en betekenis van Barths theologie meeneemt in zijn denken, stelt hij vast dat Barths opvattingen net zo antropologisch gekleurd zijn als die van alle anderen. Maar door zijn positie 'aan Gods kant' te kiezen, objectiviseert Barth zijn eigen subjectiviteit en dat is volgens Pannenberg een manoeuvre in de richting van een positivistische wetenschap. Pannenberg's *Wissenschaftslehre* is een poging geloofswaarheid als een antropologisch product te zien en tegelijk aan Feuerbachs verwijt van projectie te ontkomen (id, 28). De systematische theologie moet streven naar argumentatieve coherentie en daardoor de waarheid van de christelijke leer wetenschappelijk inzichtelijk maken (Pannenberg, 1988, 31).

Pannenberg's theologie is te karakteriseren als geschiedenistheologie (Brinkman, 1981, 36). God omvat het heden, het verleden en de toekomst. God openbaart zijn wezen in de geschiedenis; daarin handelt hij indirect, via mensen (Brinkman 1979, 17). In die openbaring leren wij de betekenis van God kennen, het is het 'meer' dat mensen vermoeden in feiten. De feiten van de geschiedenis zetten zich door, lichten op in hun betekenis en mensen verkrijgen door verder groeiend inzicht kennis van Gods handelen. De mens leert met vallen en opstaan Gods openbaring in de geschiedenis kennen, maar het blijven fragmenten en brokstukken. In Christus is de realisering van het helder inzicht door de overwinning op het kwade in principe geschied. De opwekking van Jezus heeft een scharnierfunctie. Het is de anticipatie op het einde en Jezus is in de opstanding de mensheid als het ware vooruit. Aan het eind der tijden zal God de wereld vervolmaken en daarin de eenheid ontvouwen, die gesticht wordt uit liefde. Het zal de vrijheid schenkende liefde zijn, die de ambivalentie van de machten, die ons nu nog knechten, doorbreekt (Bakker, 1974, 33).

Een centraal woord uit Pannenberg's werk is 'wisselwerking'. De wisselwerking houdt een methodische vervlechting van de christelijke traditie en de algemene werkelijkheidservaring in. Deze positie is antropologisch aanzienlijke ruimer dan Berkouwer het aan het einde van de jaren veertig onder woorden bracht. Pannenberg denkt vanuit de eenheid en samenhang van heel de werkelijkheid en spreekt dan ook van convergentie van geloof en rede (Bakker, 25). Bij Pannenberg is het essentieel, dat menselijke ervaring en openbaring van God elkaar niet uitmaakt maar juist insluiten. In Kuiterts formulering: 'God-in-Christus en God-in-de-wereld zijn twee stellingen die elkaar niet uitsluiten. Godservaring en wereldervaring zijn niet van elkaar los te maken' (Kuitert, 1972, 108). M_E_Brinkman formuleert het nog wat radicaler: God

verwerkelijk zichzelf in de manier waarop Gods rijk onder ons gestalte krijgt. Pannenberg verwijst meerdere keren naar Bonhoeffers beroemde zin *Gott mitten in unserem Leben jenseitig*. Deze zin geeft de nauwe verwevenheid van God en wereld kernachtig weer. We moeten niet denken aan een samenvallen van God en wereld, God is ook *strittig* met deze wereld. Maar God en wereld zijn zo nauw aan elkaar verbonden dat Brinkman van Pannenberg's panentheïsme kan spreken (Brinkman, 1981, 38 ev.).

Een antropologische vloer

H_M_Kuitert verwijst in zijn werk vaak naar Pannenberg's gedachtegoed en volgt hem in zijn opvattingen over de verwevenheid van openbaring en ervaring.³⁵ Aan die verwevenheid ontleent Kuitert de rechtvaardiging van zijn missie, het geloof 'bij de tijd te brengen' en verstaanbaar te maken voor mensen van nu. Kuitert heeft voor de Nederlandse theologie de verwevenheid vertaald in 'de antropologische vloer van het spreken over God'. Met een beroep op H_M_Fortmann betoogt hij (1977, par_9) dat mensen eerst een interpretatiekader nodig hebben, voordat ze een ervaring kunnen benoemen. Fortmann (1974, 75-124) paalt het terrein van de godsdienstpsychologie af als 'de ervaring'. Zijn centrale vraag is of er geloofskennis mogelijk is buiten de menselijke ervaring om. Of is geloofskennis als openbaring alleen in het verleden aan enkelen gegeven en moeten wij daar op teren? Het antwoord luidt:

Aan de inhoud van de geloofsleer moet weer het karakter van de ervaring gegeven worden om te voorkomen dat de theologie in abstracties blijft hangen (zoals vaak geschiedt, wanneer men alleen *denkt* over wat eens geopenbaard is). Daartoe is de stelling nodig, dat God voorgaat zich te openbaren, omdat openbaring niet anders geschiedt dan door ervaring. (id, 106)

Met de vaststelling dat aan interpretatie een aangeleerd referentiekader vooraf gaat, legt Kuitert een antropologische vloer onder de geloofsact van de mens. Geloof is altijd bemiddeld geloof. Het komt niet als openbaring uit de hemel vallen, maar wordt ons door mensen doorgegeven. De ervaringen van mensen met God komen via Bijbel, traditie, onze ouders en opvoeders tot ons. De ervaringen van de mensen voor ons geven vorm aan ons referentiekader, en dat stelt ons in staat aan onze eigen ervaringen de betekenis van geloofservaringen te geven.

De vaststelling van een antropologische vloer drijft het *fides quae* en *qua* niet uit elkaar. Geloof kan niet alleen als acte van geloofsvertrouwen gedefinieerd worden. De betrokkenheid van de gelovige is gericht op de inhoud van het geloof. Vertrouwen zonder een propositionele inhoud maakt communicatie over geloof onmogelijk. Het zou uiteindelijk leiden tot individuele stellingnames, waarover geen gesprek meer te voeren is (Kuitert, 1977, 137, 138). Dat zou het einde van leren geloven betekenen. De antropologische vloer betekent wel dat de interpretatie van het *fides quae*, van de bijbel en het overgedragen geloofsgoed, door de menselijke, culturele blik gekleurd is. In elke tijd zullen tijds- en persoonsgebonden uitleggingen aan het overgeleverde toegevoegd worden.

Samenvatting en voortgang

In ons denken heeft geloof twee kanten: kennis en vertrouwen, een onderscheid in weten van de geloofsinhoud en een overgave als antwoord. Dit onderscheid heeft een geschiedenis, waarin ook de zwaktes van de scheiding zichtbaar zijn. Nu zoeken theologen vooral naar de verbinding tussen de twee momenten. Berkouwer kiest theoretisch voor de correlatiemethode en als praktische invulling en leidraad 'het gaan van de weg'. Berkhof wil de doorgaande lijn van

35 Zie Brinkman, 1999, 23.

jodendom en christendom recht doen en stelt het verbond van God en mensen centraal. Geloof is het ant-woord van de mens, gewekt door het woord van God. Met zijn keuze voor de intersubjectiviteit stapt Berkhof uit het geconstrueerde dilemma tussen vorm en inhoud van het geloof. Pannenberg legt de verbinding in de kortste lijnen, de openbaring van God is in deze wereld te vinden en menselijke geloofservaring is daarmee in een voortdurende wisselwerking. Kuitert trekt deze lijn door en legt een antropologische vloer onder de geloofsreactie van de mens. Alle openbaring is bemiddeld door menselijke ervaring, alles wat wij zeggen over God, Christus en Geest is gebonden aan onze menselijke mogelijkheden en beperkingen.

Geloof als de inhoud van het wederkerig leren heeft dus drie aspecten: het overgeleverde geloofsgoed als het object van geloven, de subjectieve kant van de menselijke houding en de nauwe relatie tussen beide. Dewey verlaat de subject-object scheiding, die mede de discussies rond de verhouding *fides quae* en *qua* gekleurd hebben, doordat hij het vertrekpunt van zijn kentheorie in de intersubjectiviteit neemt. Een onvoldoende onderscheid tussen denken óver de realiteit en de concrete ervaring is aan te wijzen als de oorzaak van de problematisering van de verhouding tussen *fides quae* en *qua*.

De relatie fides quae en fides qua in deweyaans perspectief

Dewey's kentheoretische reconstructie heeft ook betekenis voor de wijze waarop we de relatie *quae* en *qua* kunnen opvatten. De geconstateerde subject-object scheiding in *fides qua* en *fides quae* is geen toevallige opvatting van de samenstellers van de *Heidelbergse Catechismus*. Deze denkwijze staat in een groter cultureel verband. Bestudering van Dewey's kentheoretische de- en reconstructie geeft inzicht in de werking van het onderscheid. Als men onderscheid maakt tussen verschillende aspecten van een zaak of gebeurtenis, drijft de Grieks-Westerse epistemologie ons er vervolgens toe de vraag te stellen hoe die verschillende aspecten nu samenhangen. Onderscheid maken leidt vaak tot scheidend denken. Als het om geloof gaat, is daarin aanvankelijk *fides quae* en *qua* van elkaar onderscheiden, waarna het onderscheid op zich als een probleem is gaan werken. De oorzaak van het probleem is niet gelegen in de werkelijkheid, maar in het denken van mensen. Onderscheiding werd al denkend als ontologische en epistemologische scheiding opgevat.

Theologen hebben de verhouding tussen *fides quae* en *fides qua* (en tussen ervaring en openbaring) geproblematiseerd, geanalyseerd³⁶ en als oplossing diverse antwoorden bedacht. Alle moeite die mensen zich hebben getroost om het *fides quae* en *qua* weer met elkaar in verband te brengen, was de prijs die betaald moest worden voor een bepaalde en dominante epistemologie. Met Dewey kunnen we laten zien, dat de scheiding door het denken zelf tot stand is gebracht. De scheiding van de subjectieve en objectieve kant van het geloof is een constructie. Naar Dewey's mening weerspiegelt 'de dualistische scheiding van de koninkrijken *mind* en de wereld van dingen of personen' zich in de conclusie dat methode en onderwerp gescheiden zaken zouden kunnen zijn (*Democracy and Education*, 1916, 164). In het kind-kaars voorbeeld laat Dewey zien dat op ontologisch niveau stimulus en gewaarwording onscheidbare aspecten van dezelfde gebeurtenis zijn (?2.4). Scheiding tussen aspecten van dezelfde gebeurtenis zijn abstracties achteraf, geen gegevens. Op gelijke wijze zijn methode en inhoud van het geloof in de concrete ervaring twee aspecten van hetzelfde proces. Vorm en inhoud kunnen pas na het plaatsvinden van een gebeurtenis reflexief onderscheiden worden. In de gebeurtenis werken ze samen en beïnvloeden ze elkaar over en weer.

36 Heitink (1987) bijvoorbeeld pleit in het kader van het pastoraal-psychologisch paradigma *Zelfstandig geloven* voor een nauwere relatie tussen het subject en het object van geloven. Dat kan de mens helpen te worden wie men ten diepste is: mens Gods.

Method means that arrangement of subject matter which makes it most effective in use. Never is method something outside the material ? We can distinguish a way of acting, and discuss it by itself; but the way exists only as way-of-dealing-with-material. Method is not antithetical to subject matter; it is the effective direction of subject matter to desired results. (Democracy and Education, 1916, 165)

De manier waarop we geloven, vast vertrouwen, is niet los van de inhoud, het zekere weten, te verkrijgen, maar maakt daar integraal deel van uit. Deweyaans kunnen we zeggen dat de verbinding tussen quae en qua geen antecedent is, maar in de transactionele geloofservaring tot stand gebracht wordt. Het onderscheid kan pas in het reflexieve denken achteraf gemaakt worden. In de concrete geloofservaring zijn quae en qua in het doen en ondergaan onscheidbare aspecten van de transactionele ervaring.

Dat er een samenhang is tussen het hoe en het wat van geloof is voor elke theoloog duidelijk. De verschillende methodes die bedacht zijn voor de verbinding kunnen we opvatten als mogelijkheden de relatie te denken. In de empirie zal de verbinding liggen in het doen en ondergaan, in contextuele transacties. Berkouwers aanwijzing om voor de invulling van de correlatie de metafoor 'de weg' te gebruiken geeft dezelfde richting aan.³⁷ Pas in het doen van het geloof blijkt de geloofsinhoud. En tot het (achteraf) benoemen van een ervaring als een geloofservaring ben je pas in staat door een bestaand referentiekader van geloofsbetekenissen.³⁸ Schleiermacher en Berkhof brengen door hun keuze voor de intersubjectiviteit God en mensen dichter bij elkaar. Pannenberg's wisselwerking tussen de geschiedenis van de mensheid en de geschiedenis van God en Kuiterts antropologische vloer maken ruimte voor het beleven van geloof midden in het gewone leven. Zoals Fortmann het in een verweer tegen Barth en Brunner onder woorden brengt:

[Het is onjuist om] het geloof te zien als de absolute tegenstelling der ervaring ? Immers, wie het geloof durft aannemen en zich er in te begeven, raakt met de wereld des geloofs vertrouwd. Het geloof moet worden gedaan en daardoor ontstaat ervaring. Voor wie het geloof in de Voorzienigheid praktiseert, voor hem [?] krijgt de Voorzienigheid een ervaringsaspect. (Fortmann, 1974-II, 103)

Het boek *Handelingen* begint met de zin dat het voorafgaande boek (waarschijnlijk het *Evangelie naar Lucas*) gemaakt is om te vertellen over 'wat Jezus is begonnen te doen en te leren'. In wat Jezus deed, werd zichtbaar wie hij was, zijn leven en doen vielen samen met wat hij leerde. De eenheid van zijn leer en zijn handelen bracht geloofservaring tot stand in zijn ontmoetingen met mensen. En omdat mensen geloofden als zij zagen wat hij deed, worden de verhalen over hem verder verteld als de goede boodschap.

3.3. A Common Faith

Inleiding

Aan het eind van het vorige hoofdstuk heb ik geconcludeerd dat voortgaand onderzoek naar wederkerig geloofsleren ontwikkeld moet worden tegen de achtergrond van Dewey's kentheorie. Vanuit deze conclusie volgt in samenhang met de bovenstaande argumentatie over de

37 Hendriks (1995) duidt met zijn metafoor 'de gezamenlijke trektocht' dezelfde richting. Zie ook Heitink, 1998, 19-28.

38 Van der Lans (1978) heeft middels empirisch onderzoek aangetoond dat meditatie-ervaringen alleen door mensen met een religieus referentiekader als religieuze ervaringen geduid worden.

ontologische samenhang van fides quae en qua dat we moeten aannemen, dat in een praktische situatie van wederkerig geloofsleren de vorm *transactionele ervaring* en de inhoud *geloof* elkaar over en weer zullen beïnvloeden. Of deze samenhang in een proces van geloofsleren gewenst is, zal onderwerp van onderzoek moeten zijn.

H. Bavinck leverde al in *De paedagogische beginselen* (1904) afwijzende kritiek op de pragmatisten vanwege hun evolutionistische uitgangspunt. Tot in de jaren vijftig werd Dewey door christelijke pedagogen hier en daar prijzend geciteerd om zijn pedagogische opvattingen, maar vervolgens weer verworpen omdat men meende dat in Dewey's denken over geloof geen plaats voor openbaring zou zijn (Biesta, Miedema, Berding, 1994, 338).³⁹ Aan deze geschiedenis kunnen we niet voorbijgaan. Dus geef ik Dewey's visie op geloven weer, bestudeer deze nader en bepaal de tijdgebondenheid van Bavincks afwijzing. De theologie biedt nieuwe ruimte om met Dewey's denken aan het werk te gaan.

De religie versus het religieuze

Dewey begint zijn beschouwing over geloven⁴⁰ niet bij het object van geloof 'God?', maar bij de ervaringen van mensen. Contextualiteit, de realiteit van alle ervaring en de *traits of experience* zijn belangrijke punten van zijn denken. In de ons omringende werkelijkheid is geloof aanwezig. De praxis van mensen laat zien dat geloof bestaat, mensen hechten gelovige betekenissen aan hun ervaringen. Dat is reden genoeg om je er mee bezig te houden.

Dewey onderscheidt *the religion* van *the religious*. Dé religie bestaat volgens hem niet. Mensen kunnen, gezien de grote hoeveelheid vormen en varianten van devotie, niet uitmaken welke vorm het ware geloof vertegenwoordigt. Hij wenst alleen te spreken over 'het religieuze?'. Het woord 'religie' heeft etymologisch te maken met 'verbinden' en deze betekenis komt in het bijvoeglijke naamwoord beter tot uitdrukking dan in het afgrenzende en absoluterende zelfstandig naamwoord (23). Analooq aan *the religious* en *the religion* onderscheidt Dewey twee typen geloof (20). Het eerste type is het geloof dat er hogere doelen zijn dan wat onmiddellijk zichtbaar is in menselijk gedrag. In dit geloof gaat het om de hele menselijkheid, *the body-mind*. Geloof heeft met het hele leven van mensen te maken. Geloof in God en menselijk leven zijn geen concurrerende werkelijkheden. Het tweede type is het geloof dat bepaalde proposities voor waar houdt. Dit geloof is vooral geconcentreerd op het verzamelen van cognities en beperkt zich tot het kennende verstand.

Het tweede type kan volgens Dewey verworpen worden. Dit geloof verwisselt een ideaal met een idee. Het is gegroeid uit een onjuist en onvoldoende onderscheid tussen ervaring en denken. Mensen hebben een verlangen naar absolute zekerheid. Dit verlangen beweegt hen het ideaal door denkexperimenten om te zetten in ideeën, vaak samengevoegd in een systeem. Maar het ideaal, door denkende abstractie in het kleed van een systeem gestoken, is zo verschillend van de menselijke ervaring, dat het vervolgens wel naar het transcendente getild moet worden.

Faith that something should be in existence as far as lies in our power is changed into the intellectual belief that it is already in existence. When physical existence does not bear out the assertion, the physical is subtly changed into the metaphysical. (22)

Psychologen kennen dit mechanisme. We neigen er toe van iets waarnaar we vurig verlangen, te geloven dat het al zo is. Een ideaal wordt tot feit gemaakt, omdat de moed de menselijke

39 Zie ook Biesta en Miedema, 1987b; Biesta, 1992, 211 ev.; Berding, 1999, 5.

40 In de navolgende samenvatting en uitleg van *A Common Faith* (1934) verwijzen cijfers tussen haakjes naar de desbetreffende bladzijden in Dewey's geschrift.

beperking onder ogen te zien, ontbreekt. Een ideaal omzetten in een idee, en dat idee vervolgens tot vaststaand feit verklaren, verzwakt in feite het ideaal (41). Een ideaal kan ons in beweging zetten, ons verlangen is de motor voor verandering. Een vaststaand feit gaat over de mensheid heersen en brengt de beweging tot stilstand.

Dewey aarzelt niet het proces hoger te waarderen dan het eindresultaat:

Faith in the continued disclosing of truth through directed cooperative human endeavor is more religious in quality than is any faith in a completed revelation.
(26)

Dewey beaamt wel de noodzaak van een beperkte hoeveelheid vastliggend geloofsgoed, maar wijst op het gevaar dat dergelijke vaste schema's de processen doorkruisen en laten stoppen. En daar waar geen transactie, verandering en groei meer mogelijk is, daar is de dood in de pot. Dus moet de ervaring prevaleren boven de doctrines. Op deze wijze kan het religieuze ? in het handelen wordt het geloof waar ? zich emanciperen uit *the religion* (27, 28).

Het geloof en zijn object

Dewey kan geen goede gronden bedenken waarom mensen zich met een pre-existent supra-naturalistisch zijnde als apart vraagstuk zouden bezighouden. In feite overspelen mensen met deze vraagstukken hun menselijk vermogen. Tevreden zijn met een *warranted assertion* is genoeg levenskunst. Mensen hebben hun handen vol aan de ervaringen en mogelijkheden, die hun gegeven zijn. De mens, als cultureel-naturalistisch wezen, zal het met deze werkelijkheid, waarin met het leven het geloof gegeven is, moeten doen. Dewey is hierin heel radicaal. Door God tot Zijnde (*Being*) te maken, ontloopt de mens zijn verantwoordelijkheid.

Men have never fully used the powers they possess to advance the good in life, because they have waited upon some power external to themselves and to nature to do the work they are responsible for doing. Dependence upon an external power is the counterpart of surrender of human endeavor. (46)

Zijn radicaliteit leidt naar eigen zeggen niet tot egoïsme of een sentimenteel optimistische vluchthaven. Zijn protest richt zich tegen vormen van individualistisch bekering en heil, waarbij voor het overige de wereld aan haar lot wordt overgelaten. Dewey realiseert zich maar al te goed dat de werkelijkheid een mengsel is van goed en kwaad. In zijn visie is het kwaad gelegen in het isolement, in het naar autonomie strevende denken:

the exclusive preoccupation of both militant atheism and supernaturalism with man in isolation

en

the drama of sin and redemption enacted within the isolated and lonely soul of man as the one thing of ultimate importance. (53)

De autonome mens, en het verlengde daarvan de projectie van een autonome God, is in Dewey's opvatting de ?oerzonde?. Het gaat hem er om dat een reconstructie in de richting van het Goede alleen kan lukken door voortdurende coöperatieve pogingen. Zijn bezwaar richt zich vooral tegen een verplaatsing van het Goede naar het transcendente. Mensen kunnen door de verbeelding van het Goede, door doelen en idealen, in beweging komen. De verbeelding, als het bedenken van mogelijkheden, is hét menselijk potentieel. Verbeelding is in die zin niet alleen inbeelding (imaginair), zij is gemaakt uit *the hard stuff of the world of physical and social experience?* (49). De verbeelding berust op de gegeven natuur, de *habits* en de eerdere ervaringen. De afwijzing van overdreven aandacht voor het transcendente en de nadruk op

immanente mogelijkheden van mens en wereld leidt er toe, dat Dewey ethiek als het belangrijkste criterium naar voren schuift. Geloof moedigt niet in de eerste plaats aan om het Goede te kennen, maar om het Goede te doen.

Vervolgens voert Dewey twee redenen aan waarom het belangrijk is je met geloof bezig te houden. Hij heeft een procesmatige opvatting van de werkelijkheid. Dat houdt in dat wat wij nu doen en denken, zoals wij leven, bestaat in het voortbouwen op wat gedaan is door de generaties voor ons. Het leven van de huidige mensheid is het produkt van de overgeleverde cultuur van onze voorvaders en -moeders, verwerkt in onze eigen ervaringen. Als we de cultuur transactioneel verwerken, kunnen we dat alleen doordat er voor ons iets was. Het contextuele uitgangspunt komt hierin helder tot uitdrukking. Een nieuwe positie verwerpt niet de vorige, maar bouwt er op voort en bestaat niet zonder het voorafgaande. De geschiedenis klinkt in ons mee. Dewey heeft een historische visie op het heden. Geloof heeft altijd deel uitgemaakt van de mensheid. In alle culturen en tijden was devotie een deel van het leven, alleen daarom al moeten we het serieus nemen.

De tweede reden is gelegen in de verwerping van het prometeïsche verlangen van de individuele mens (zo genoemd door Boisvert, 1998, 151). Een wezenskenmerk van de mens is juist afhankelijkheid. Hierboven is al de afhankelijkheid van de culturele geschiedenis geschetst. Het contextuele uitgangspunt van het pragmatisme impliceert ook onontkoombaar de onderlinge afhankelijkheid van mensen. De sociale dimensie van het bestaan maakt ons tot mensen. Volstrekt alleen zouden we gemankeerde mensen zijn, zoals ook *les enfants sauvages* ons hebben laten zien. Onze afhankelijkheid gaat nog verder. De enkele historische voorbeelden van ?wilde kinderen? laten zien dat zij overleefden door de natuur. Deze afhankelijkheid geldt ook voor iedereen. De werkelijke a-religieuze houding is de voorstelling van menselijk succes, alsof het in een volstrekt isolement van de fysische natuur en medemensen bereikt zou zijn (25). De erkenning van onze afhankelijkheid houdt in, dat wij inzien dat wij leven van factoren die we niet zelf hebben gecreëerd. De wereld is ons gegeven. Wij kunnen leven doordat de mogelijkheid in de natuur en in medemensen er voor ons al waren.

De constatering, dat er mensen zijn die geloven, is voldoende grond om geloof als menselijke eigenschap te erkennen en er over na te denken. Maar het empirische menselijk geloof moet ook ergens over gaan. Hoe kunnen we aards, empirisch en contextueel iets over God zeggen, zonder een co-existent wezen te veronderstellen en zonder onze menselijke grenzen te overschrijden en te doen alsof we over de randen van het leven kunnen kijken? Dewey's antwoord is consequent immanent en cultureel-naturalistisch. In een reflectie over mystieke ervaringen⁴¹ zegt hij dat dit geen bijzondere afgezonderde ervaringen zijn. Achteraf benoemt de mystica haar ervaring (uiteindelijk) met woorden, die in de cultuur voorgegeven zijn. Deze woorden komen niet uit haar zelf op, zij leent ze van buiten zichzelf. De religieuze ervaring is niet buitengewoon en niet van nadenken uitgesloten. Dewey wil geen apart compartiment voor de religieuze ervaring, tenslotte is alle ervaring reële ervaring. Als mensen hun ervaringen benoemen met woorden die een relatie met God aangeven, is dat voldoende basis voor de erkenning van het geloof.

Een eventuele concurrentie van geloof en wetenschap komt voort uit gebrek aan inzicht. Het complex ?transactie? geldt voor alle ervaringen, is altijd even reëel en is het primaire proces. Denken en wetenschap, beiden gebruik makend van de methode van *inquiry*, zijn secundair en moeten onderscheiden worden van de habituele ervaring. Wetenschap heeft geen ander onderwerpen, dan die uit de ervaringen van mensen opkomen. Zij onderzoekt de ervaringsonderwerpen en in dat onderzoek onderscheidt zij zich alleen van de *common sense*

41 Vergelijk James, 1902, 253 ev.

door haar methode. Dit onderzoek kan zich net zo goed op geloofservaringen richten. Theologie concurreert niet met geloof, zij denkt er langer over na.

Het gaat Dewey dus niet om een discussie of God wel of niet bestaat. Hij vindt dat een zijpad, een afleiding van waar het om gaat. Zijn radicaliteit is bedoeld om uitvluchten de pas af te snijden. Praten over een transcendente God kan mensen er van weerhouden dat te doen waarvoor zij verantwoordelijk zijn: het goede na te streven, in afhankelijkheid van elkaar en op elkaar aangewezen. Het goede doen is een experimenteel en continue scheppingsproces, gerelateerd aan een visioen:

dat visioen komt niet voort uit het niets, maar komt op door het kijken, in termen van mogelijkheden, dat is van verbeelding, oude dingen in nieuwe relaties die een nieuw doel dienen, waarvan het nieuwe doel helpt bij het scheppen. (49)

De combinatie van oud en nieuw creëert het visioen.

Dewey vindt het geloof een aspect van alle menselijke ervaring. Daarom spreekt hij van *A Common Faith*. Het feit dat wij in beweging komen, is al gebaseerd op geloof. De menselijke ervaring is betrokken op de afweging van mogelijkheden. Mensen blijken emotioneel bewogen te worden door nog niet gerealiseerde mogelijkheden en zetten zich actief in om iets nieuws te realiseren. Zo'n levenshouding moet wel gevoed worden door *faith*, een vertrouwen dat de werkelijkheid veranderbaar is (57).

De menselijke kant van de religieuze functie

Het laatste deel van *A Common Faith* is gewijd aan de secularisatie (1934!). Het sociale zwaartepunt van de maatschappij is door snelle differentiatie verplaatst naar gebieden buiten de kerken. De onzichtbare invloed van de wetenschap heeft veel sociale instituties tot grote groei gebracht, waarbij de kerk tot een relatieve grootheid is teruggevallen. Waar vroeger mensen vanzelfsprekend in een gelovige gemeenschap geboren werden, moeten zij er nu voor kiezen. Lidmaatschap van een kerk is vrijwillig in plaats van vanzelfsprekend geworden. De controle van de religieuze groep over de leden is verdwenen. Maar daar zit ook nog een andere kant aan. De vragen van gelovigen, voortkomend uit maatschappelijke veranderingen, worden door de kerken niet serieus genomen. De rooms-katholieke kerk beantwoordt ze met een hiërarchisch leergezag en predikt onderwerping, waardoor de kerken zich van hun leden verwijderen. De protestantse denominaties leggen te veel nadruk op het feit, dat de relatie van een mens met God in de eerste plaats een zaak is van een individuele keuze en verantwoordelijkheid (67).

In de analyse van de wordingsgeschiedenis van deze eenzijdigheden helpt weer het onderscheid tussen 'de religie' en het 'religieuze'. 'De religie', het vertrekpunt nemend in het transcendente, trekt een scheidslijn tussen het heilige en het profane. De onderscheiding tussen transcendent en immanent werkt, aangestuurd door de Grieks-Westerse epistemologie, als scheiding. Vervolgens wordt vrijwel automatisch een waardenhiërarchie aangebracht: het transcendente is hoog, de wereld is laag. Degene die zichzelf een onaantastbare positie gunt door het gelijk van het transcendente te claimen, kan heersen over alle anderen. De rooms-katholieke kerk koos de autoritaire structuur als uitdrukkingsvorm, het protestantisme voor een sterk geïndividualiseerde verantwoordelijkheid voor het heil. Beide eenzijdigheden leidden tot veronachtzaming van de natuurlijke relaties. Relaties tussen partners, ouders en kinderen, vrienden, burens en collega's werden genegeerd en niet ontwikkeld naar hun mogelijkheden. Deze menselijke relaties werden gezien als 'gevaarlijke concurrenten van hogere waarden; als verleidingen, die men moest weerstaan; als de aanmatiging van het vlees tegenover de autoriteit van de geest; als een revolutie van de mens tegenover het goddelijke' (71, 72). *The religion* heeft de status quo van sociale instituties als koninkshuizen en oorlogen beschermd en daarmee hun macht over gewone mensen gesanctioneerd.

Volgens Dewey is het misleidend religieuze waarden exclusief met transcendentie te verbinden. De liberale opvatting dat de immanente en transcendente religieuze waarden elkaars complement zouden zijn, is een stap in de goede richting. Dewey gaat verder. Wij hebben alleen deze wereld tot onze beschikking en moeten daar het goede van maken. We moeten ons concentreren op de voeding en uitbreiding van wat wij hier kunnen doen. Zo lang we ons niet aan deze mogelijkheid wijden, reproduceren we oude vormen van het dualisme tussen het profane en het religieuze, en ontlopen we onze verantwoordelijkheid en daarmee de in de schepping gegeven kans er iets van te maken. Dewey's kritiek op een supranaturalistische religie is positief bedoeld. Het bezwaar tegen supranaturalisme is dat het een effectieve realisatie van de omvang en diepte van de menselijke relaties in de weg staat (80). Het gaat Dewey om het geloof dat bergen verzet (81): liefde, medelijden en rechtvaardigheid, gelijkheid en vrijheid, niet verstoord door klassebelangen en macht. Macht heeft belang bij de status quo en zal met alle vermogens groei en verandering verhinderen.

De marginalisering van de kerk betekent volgens Dewey meer winst dan verlies. Wat verdween was schone schijn en uiterlijkheid, gewonnen is het zicht op de gezamenlijke inspanningen van gewone gelovige vrouwen en mannen om het goede te doen. De kerk moet zich meer bezig houden met immanente, sociale en menselijke onderwerpen. Daarin ligt de kracht van de kerk: *a divine kingdom on earth*. Doctrinaire uitspraken van instituten hebben geen kracht meer, zij onderwerpen het individu alleen maar aan een externe en ultieme woordautoriteit (68).

Aan het einde van zijn boekje komt Dewey met nog een argument om je niet met bovennatuur bezig te houden: alles wat we (nog) niet weten, vullen we met bovennatuurlijk ingrijpen, bijvoorbeeld de relaties in ons organisme ? de hersenen en het zenuwstelsel ? en het bestaan van gedachten (76). Een probleem verplaatsen naar de bovennatuur vervangt de opdracht zelf te zoeken naar een meer gedifferentieerde wereld, gemaakt uit natuurlijke middelen en reeds gegeven methoden.

Ours is the responsibility of conserving, transmitting, rectifying and expanding the heritage of values we have received that those who come after us may receive it more solid and secure, more widely accesible and more generously shared than we have received it. Here are all the elements for a religious faith that shall not to be confined to sect, class, or race. Such a faith has always been implicitly the common faith of mankind. It remains to make it explicit and militant. (87)

—

Afsluiting

In *A Common Faith* beschrijft Dewey met een keur aan argumenten welk effect teveel nadruk op een transcendente wereld heeft op het denken en handelen van mensen. Het geloof in transcendentie verleidt mensen om elke aporie in deze wereld met God te vullen en daarna het zoeken naar en werken aan verbeteringen in deze wereld op te geven. Het doel van Dewey's accent op het menselijke vermogen is nadrukkelijk positief. Deze wereld is de mensenwereld en daarin ligt nog een schat aan ongebruikte mogelijkheden. Hij wil mensen stimuleren, bemoedigen en oproepen de hun gegeven scheppingskracht te gebruiken en waar te maken. In een bijna profetische evocatieve stijl houdt hij ons de mogelijkheid voor het Goede te doen. In het Goede doen en ondergaan ligt de ethische spits van Dewey's kentheorie. Op zijn kortst gezegd is voor Dewey ?het Goede waarmaken? de operationele naam van God in deze wereld.⁴²

42 Zie ook Anderson, 1995, met name 93-109.

Dewey's impliciete veronderstelling (of: hoop en geloof) is dat zodra mensen zichzelf, elkaar en de wereld met zijn kentheoretisch instrumentarium zullen bezien, zij zich bewust worden van hun afhankelijkheid van elkaar en van de natuur, en de ogen openen voor *the common faith* van de menselijke mogelijkheden, dán zullen zij de ontwikkeling in de richting van het Goede serieuzer ter hand nemen. In die acties zal de verantwoordelijkheid van de mens voor het ontvangen leven met alle ingeschapen en gegeven mogelijkheden blijken. Bij dit alles moet men de 'algemene maat' van Dewey's ervaringsbegrip in het oog blijven houden. Het Goede doen en ondergaan is niet alleen het grootst denkbare morele kader als algemeen doel, maar ook de richtinggevende norm voor de kleinste handelingseenheid, de ervaring. Het doen en ondergaan is een structurele eenheid, die op alle niveaus geldt. Met de uitspraak 'wij moeten het Goede waarmaken' zullen weinig mensen het oneens zijn. Maar het Goede doen en ondergaan in de talloze keuzemogelijkheden van het dagelijks leven levert veel meer moeite op. Daarom is het belangrijk er op te wijzen, dat hoewel Dewey's perspectief groots en wereldbestormend klinkt, het hem niet gaat om een ideaaltypische wegwijzer, maar dat hij oproept te bewegen in de richting van het Goede middels kleine, praktische en alledaagse handelingen.

3.4. Kritiek

Het begin van de twintigste eeuw

H_Bavinck komt de eer toe het pragmatisme in Nederland geïntroduceerd te hebben.⁴³ Al in *Paedagogische Beginselen* (1904) gaf hij blijk bijzonder goed op de hoogte te zijn van de nieuwe Amerikaanse stroming. In een noot op bladzij 40 valt Dewey's naam in een opsomming van reform-pedagogen. In *Wijsbegeerte der Openbaring*⁴⁴ geeft hij een samenvatting van het pragmatisme van James (1908, 39-43), evenals in *De nieuwe opvoeding* (1917, 17, 18). Volgens J_Veenhof (1968) kan Bavincks werk gelezen worden als een zoektocht naar mogelijkheden aan het dualisme tussen geloof en cultuur, idealisme en materialisme te ontkomen. Met het overigens aan de natuur en Schelling ontleende 'organisch denken' poogde hij (evenals A_Kuyper) de tegenstelling te overbruggen (id, 250). In zijn zoektocht bespreekt en bekritiseert Bavinck ook het pragmatisme.

De waarde van het pragmatisme ziet Bavinck in hun werkelijkheidszin en de weerstand tegen te gemakkelijke metafysische verklaringen voor leed en ellende in de wereld (1908, 93). Zijn kritiek geldt met name de evolutionistische uitgangspunten van de 'Reform-paedagogiek' waardoor 'de mensch de maatstaf aller dingen'⁴⁵ wordt. In Bavincks visie betekent 'geloof in de evolutie' dat men niet meer met God en de Schrift rekent. Een evolutionist is per definitie een ongelovige: 'de darwinistische evolutieleer leidt tot het geloof aan de almacht der opvoeding?', tot ethisch ongeoorloofde teeltkeus en in verbinding met het socialisme tot de utopie van een heilstaat op aarde (1904, 73 ev.). In *De zekerheid des geloofs* (1903, 77 ev.) en in *Wijsbegeerte der Openbaring* (1908, 54, 55) geeft Bavinck aan dat voor hem het zelfbewustzijn de centrale menselijke karakteristiek is, waarin ook het kennend vermogen zetelt. Daarin sluit hij niet aan bij Kant, maar volgt hij Schleiermacher die teruggaat op Augustinus. Dit zelfbewustzijn kan in Bavincks visie nooit uit de natuur geëvolueerd zijn, (de sprong aap-mens is veel te groot), maar is door Gods openbaring aan de mens geschonken.

Bavincks kritiek op het pragmatisme vangt dus steeds aan bij de evolutionistische

⁴³ Zie Biesta, 1992, 211.

⁴⁴ Aanvankelijk te Princetown gehouden Stone-lezingen.

⁴⁵ Een uitspraak van Schiller met een verwijzing naar Protagoras, zie: Konvitz en Kennedy, 1960, 27.

uitgangspunten en mondt uit in het in zijn ogen springende punt dat er binnen een pragmatistische zienswijze geen ruimte voor openbaring is. Deze opvatting is door christelijke pedagogen tot in de jaren vijftig herhaald, waarna het pragmatisme tot in de tweede helft van de jaren tachtig weinig of geen aandacht meer heeft gekregen (Biesta, 1992, 213, 214).

Schriftgezag

De discussies over de inspiratieleer en de Schrift als menselijke getuigenis,⁴⁶ en in het verlengde daarvan over schepping en evolutie, zijn in de twintiger jaren ongemeen fel geweest. De kwestie Geelkerken, die in 1926 (Synode van Assen) tot een kerkscheuring leidde, kwam in de jaren zestig en zeventig echter opnieuw ter tafel. Onder invloed van reeds lang bekende bronnentheorieën en nieuwe hermeneutische en wetenschapsfilosofische inzichten barstten de discussies opnieuw los. De antropologische vloer (Kuitert, 1977) onder het spreken van mensen over God en het synoderapport *God met ons* (1981) daagde alle gelovigen uit hun waarheidsopvatting te heroverwegen. De implicaties van de visie, dat wij als mensen niet verder kunnen reiken dan onze menselijkheid (alles wat wij over God zeggen, kunnen wij alleen zeggen met onze menselijke en beperkte vermogens), is uitgewerkt in de revolutie in schriftgezag, die daarna in de kerken heeft plaats gevonden. De teksten in de bijbel worden niet meer als onmiddellijk geopenbaard ? en dus ontoegankelijk voor onderzoek ? opgevat, maar als de neerslag van ervaringen van mensen met God. Schepping of evolutie is nu geen punt van discussie meer. De bijbel levert geen wetenschap, maar is een verzameling levens- en geloofservaringen van mensen.

Te weinig transcendentie?

Het kritische punt uit Dewey's godsdienstfilosofische essay betreft de afweging of we wat betreft geloof wel uit de voeten kunnen met het uit de kentheorie afgeleide concept transactionele ervaring (?2.5). Als we Dewey's kentheoretische visie aanhouden en daarom het concept ervaring, waarin vorm en inhoud samengaan (?3.2), als leidraad voor het verdere onderzoek nemen, maar er binnen dat concept geen ruimte voor transcendentie is, dan heeft Bavinck gelijk en zijn christelijk geloof en Dewey onverenigbaar. Dewey's weigering zich bezig te houden met een transcendente God zou wel eens een beslissende obstakel kunnen zijn. Is het te verdedigen zijn opvattingen als kader voor een theorie over geloofsleren te nemen?

Ik voer deze afweging in vier stappen uit. Als eerste geef ik aan dat een verbod op metafysica voor filosofen een productief voorbehoud kan zijn. Vervolgens bestudeer ik Dewey's godsbeeld nauwkeuriger en voorziet het voorzichtig van een etiket. Met Van Peursens *transcendentie in de immanentie* is er een transcendent moment aan te wijzen in Dewey's immanente ervaringsbegrip. Als laatste leg ik theologische notities naast Dewey's denken. De procestheologie en met name Pannenberg's theologische antropologie kennen aan Dewey's visie verwante gedachteontwikkelingen. Daaruit mag blijken dat er voldoende grond is Dewey's kentheorie als kader voor geloofsleren te accepteren.

In onderstaande tekst worden de begrippen metafysica, transcendentie (als tegendeel van immanentie) en openbaring als aan elkaar verwante maar ook onderscheiden begrippen gebruikt. Metafysica behoort tot het filosofische taalgebruik en duidt op de kennis van een bovennatuurlijke werkelijkheid. Transcendent en immanent komen zowel in de filosofische als in de theologische taalvelden voor. Transcendent betekent letterlijk uitstijgend; wanneer men zo theologisch over God spreekt, bedoelt men dat God boven en buiten de wereld bestaat.

46 Berkouwer wijst op Bavincks pleidooi voor ?de wijze waarop de Schrift als menselijke getuigenis tot ons kwam? (1966, 25-27).

Immanent is letterlijk inwonend; in het gebruik als tegendeel van transcendent wil men zeggen dat God in deze wereld te vinden is. Openbaring is een typisch theologisch begrip en duidt aan dat 'een ons verre te boven gaande wereld in de fenomenale wereld verschijnt' (Berkhof, 1973, 48).

3.5. De vindplaats van transcendentie

Filosofisch verbod op metafysica

De hier uit te voeren afweging betreft de vraag van het mogelijk tekort van Dewey's filosofie voor een theorie over geloofsleren. Voert Dewey in *A Common Faith* in feite een pleidooi voor een verbod op metafysica, waarmee het geloof in een transcendente God binnen zijn kentheoretisch ontwerp onmogelijk wordt? Het verbod op metafysica is voor veel filosofen een plausibele stellingname. Een wetenschap die middels methodische en logische reflectie inzicht en helderheid in menselijke vraagstukken wil verschaffen, zal zich verre houden van te gemakkelijke antwoorden. De geschiedenis van de filosofie laat zien dat metafysische antwoorden kunnen leiden tot scholastiek of kunnen functioneren als het einde van alle discussie.⁴⁷

R_Rorty (1993, 12-34) wijst op de grote verwantschap tussen Dewey en Tillich, waarbij hij *A Common Faith* citeert. Het doel van het werk van Dewey en Tillich komt naar Rorty's mening overeen met Heideggers missie: de wetenschap ontdoen van het teveel aan metafysica. Theologen en filosofen zouden daarna weer vragen kunnen stellen over God en het Zijn, zonder zichzelf als superwetenschappers te zien. Een agnostische houding tegenover metafysica en transcendentie kan voor een filosoof een productief voorbehoud zijn. Erkenning van de beperkte menselijke blik maakt theologen bescheidener. Hoewel Rorty op dit punt Dewey en Tillich gelijkenschakelt, ligt er wel verschil tussen een filosofische en een theologische positie. Filosofen kunnen proberen het zonder metafysica te stellen. Theologen die de openbaring negeren, snijden het hart uit hun vak. Het onderscheid tussen filosofie en theologie is een ontoereikend antwoord voor een studie naar wederkerig geloofsleren.

Dynamisch panentheïsme

Voor een scherper zicht op Dewey's visie op de verhouding van transcendentie en immanentie moeten we *A Common Faith* aan een meer nauwgezette beschouwing onderwerpen. Hoewel Dewey aandacht voor het transcendente overbodig vindt, en zelfs schadelijk voor zover het als rechtvaardiging van bepaalde macht gebruikt wordt, is God of het goddelijke voor hem geen gepasseerd station. Het volgende citaat geeft inzicht in Dewey's godsbeeld:

But this idea of god, or the divine, is also connected with all the natural forces and conditions ? including man and human association ? that promote the growth of the ideal and that further its realization ? For there are forces in nature and society that generate and support the ideals. They are further unified by the action that gives them coherence and solidity. It is this active relation between ideal and actual to which I would give the name ?God?. I would not insist that the name must be given. (A Common Faith, 50, 51)

De laatste zin schrijft hij vervolgens, is toegevoegd omdat de eerste betekenis van 'God' voor veel mensen de transcendente is, terwijl Dewey die juist minder belangrijk en te traditioneel

47 Dewey verwoordt zijn kritiek op de traditionele metafysica in *Experience and Nature*, 1929, 40-71.

acht. God is verbonden met de natuurlijke krachten en voorwaarden, die de realisatie van het ideaal bevorderen. En voor zover het ideaal waar wordt in de realiteit, mag dat de naam van God dragen.

Dewey voelt voor een bepaald type panentheïsme. Het panentheïsme (alles is in God) staat tussen het theïsme (God behorend bij een hiërarchisch ten opzichte van de wereld geordende bovennatuur) en het panthesme (alles is God). Het is een poging de dualiteit van opvattingen over God ?van boven? of ?in beneden? te overstijgen. Dewey voegt aan de overstijging van de dualiteit nog een dimensie toe: het gaat hem met name om het proces en de dynamiek, *the active relation*. De omschrijving ?alles is in God? zou hem waarschijnlijk te statisch zijn. *Al het wordende is in God*, of immanenter en opener geformuleerd *God is in het wordende te ervaren* is een meer adequate typering van Dewey's godsbeeld.

God in de transactionele ervaring

Deweyans ?bestaat? God voornamelijk in de relatie, nauwkeuriger gezegd: God wordt werkelijkheid in de transactie van het ideaal en de actualiteit. Als ideaal staat voor de *metaphysics of existence* en actualiteit voor de contextualiteit kunnen we God ontmoeten in de dynamiek tussen toekomst en heden. In het heden is altijd het verleden aanwezig. We leven voort op de culturele opbrengst van onze voorouders, de traditie die we meekrijgen. Ieder mens heeft geloof in een toekomst, *the common faith* die ons doet handelen. In het moment, waarin verleden, heden en toekomst bij elkaar komen, daar is God, daar wordt God ?waar? gemaakt.⁴⁸ De transactie in de gelukte ontmoeting bewerkstelligt tegelijk een drievoudige ervaring van *unifying self*, van nieuwe intersubjectief gemaakte betekenis en van open perspectieven naar de toekomst. Waar het mensen lukt iets van het ideaal van de ontmoeting/de transactie realiseren, daar is God. Daar waar momenten van gelukte intersubjectiviteit zijn tussen mensen van heden, verleden en toekomst, daar is God in hun midden.

In wat wij God kunnen noemen, komen Dewey's beide vooronderstellingen bij elkaar. De eerste zin van het hiervoor gegeven citaat verwijst naar de gegeven wereld waarin contextualiteit en continuïteit de gronddimensies zijn (?2.4). De tweede zin van het citaat, *the unifying action*, verwijst naar de tweede hypothetische poot van Dewey's kentheorie, *the metaphysics of existence*. De *metaphysics of existence* duidt op de uiteindelijke samenhang en betrouwbaarheid van de wereld, waarin wij geloven om te kunnen leven. Hanteerden we deze hypothese niet, in welke minimale vorm dan ook, dan zouden we onmiddellijk en wanhopig ons leven opgeven. Als we niet veronderstellen dat een gesprek wederzijds begrip tot stand kan brengen, zou de moed tot spreken ons verlaten. Als we niet geloven dat onze plannen kans van slagen hebben, zouden we nooit meer tot handelen overgaan.

Biesta zegt met nadruk dat Dewey's *metaphysics of existence* persé niet als een traditionele metafysica, als verklaring van causaliteit opgevat moet worden, maar meer toekomstgericht en open als hypothese. Een vorm van traditionele metafysica ziet de natuur en de wereld met een soort ingeschapen vermogen tot transactie, waarbij de drijvende kracht tot de transacties vooraf gaat aan de ervaring. Dit is religieus gezien de pantheïstische opvatting en leidt wetenschappelijk tot positivisme. Biesta legt de verhouding van de transactionele ervaring⁴⁹ en de *metaphysics of*

48 We kunnen hier een parallel zien met de dynamiek van een profetie. Schuman (1981, 101 ev.) typeert de profetie inhoudelijk door ?traditie, situatie en toekomst?. In het profetisch spreken klinken tegelijk de overlevering, de situatie waar tegenover men een kritische houding aanneemt en het geloof dat het in de toekomst beter kan. In het spreken van de profeet resoneert Gods stem mee.

49 Biesta spreekt in zijn tekst van de *logica van de ervaring*, het sleutelconcept van zijn studie. Dit begrip is het filosofisch equivalent van de transactionele ervaring. Omdat de verhouding kentheorie ?

existence uit als respectievelijk voorgrond en achtergrond. De achtergrond, de metafysica, is alleen toegankelijk door de voorgrond, de transactionele ervaring (Biesta, 1992, 38). In het doen en ondergaan kan een metafysisch moment (voorlopig) waar worden, maar de metafysica is niet te kennen zonder de ervaring.

Verhelderend voor de status van deze metafysica kan de discussie zijn, die Habermas' ideale gesprekssituatie heeft opgeroepen. Naast veel lof voor zijn *magnus opus* heeft Habermas vooral op het punt van de ideale gesprekssituatie kritiek ondervonden. Om een toename van rationaliteit in het communicatieve handelen aannemelijk te maken, postuleert Habermas de ideale gesprekssituatie, een discours zonder macht of handelingsdwang. Zijn critici wijzen er op dat met dit postulaat de aporie van het communicatieve handelen gevuld is met een transcendente oplossing. Voor sommige van zijn critici is deze greep voldoende om Habermas' theorie naar de prullenmand te verwijzen. Enkele theologen zien in de aard van de oplossing juist de grond om met de theorie van het communicatieve handelen mee te gaan.⁵⁰ Habermas verweert zich tegen de kritiek door te zeggen dat iets wat waar moet worden, juist eerst verondersteld moet zijn (1989, 54 ev.). Habermas lijkt hier heel deweyaans te argumenteren. Verbeelding, het ontwerpen van mogelijkheden, gaat vooraf aan het waar maken in het handelen. Wat Habermas en Dewey gemeen hebben, is dat zij in de verbeelding van het nog niet gerealiseerde, in het ontwerpen van mogelijkheden, een stap voorbij de werkelijkheid zetten.⁵¹ En de vraag die hun te stellen valt, is wat hen aanspoort die beweging te maken. Die vraag beantwoordt C.A. van Peursen (1994) met *transcendentie in de immanentie*.

Transcendentie in de immanentie

Van Peursen is het oneens met de hierboven voor filosofen plausibel gemaakte stelling, dat met de proclamatie van het einde van de metafysica deze variant van de filosofie ook werkelijk heeft afgedaan. Hij is van mening dat de filosofie zelf de metafysica onmogelijk heeft gemaakt, maar dat daarmee niet gezegd is dat de rol van de metafysica (als kennis van een boven-natuurlijke werkelijkheid) is uitgespeeld. Hij biedt een voor deze tijd acceptabele vorm van metafysica in het begrip *transcendentie in de immanentie*.

In de geschiedenis van de filosofie is de metafysica steeds verder weg geplaatst (metafysica achter de metafysica enzovoort), en moest er wel een eindpunt vastgesteld worden. De metafysica werd opgeblazen en transcendente argumenten gelden niet meer.⁵² Van Peursen ziet dit als een verarming, want juist in de dynamiek tussen metafysica en werkelijkheid worden nieuwe mogelijkheden aan de bestaande toegevoegd. Het postmoderne denken houdt het bij het contingente, de scepsis en de ironie, maar komt daardoor voor vragen te staan, die niet

***transactionele ervaring* pas in het volgende hoofdstuk aan de orde is, vervang ik Biesta's concept door mijn beschrijving van de procesmatige procedure van wederkerig leren.**

50 Met name Siebert, 1985, maar ook Arens, 1989.

51 Miedema (1995) wijst daarentegen met Joas' 'creatieve intersubjectiviteit' (1992) en tezamen met hem refererend aan Mead en Dewey, op het feit dat Habermas te weinig gebruikt maakt van de fenomenen creativiteit, 'taalschepping' en verbeelding en daarom wel moet besluiten tot voortgaande desacralisering van de samenleving. In Miedema's artikel worden Dewey's inzichten uit *A Common Faith*, verbonden met diens pedagogische opvattingen, opgevoerd als een denkwijze waarin creatieve vernieuwing van het religieuze mogelijk is.

52 Habermas bijvoorbeeld karakteriseert zijn positie als *Na-metafysisch denken* (1988). Naar zijn mening heeft de paradigmawisseling van bewustzijnsfilosofie naar taalfilosofie het inzicht geschonken, dat zin in het rationele communicatieve handelen te vinden is. Hij moet daar evenwel de beperking bij maken dat de 'religieuze taal inspirerende, ja onontbeerlijke semantische waarheden met zich meebrengt die zich aan de uitdrukingskracht van een wijsgerige taal (vooralsnog?) onttrekken' (47-57).

genegeerd kunnen worden. Deze vragen komen in een nieuw licht in een stap voorbij het postmodernisme, door Van Peursen *filosofisch surrealisme* genoemd. Deze stap wordt voltrokken door vanuit de scepsis over te gaan naar een flexibele of lokale rationaliteit, die verbonden is met een niet-statische werkelijkheid, én de erkenning dat de dynamiek van de metafysica in een nieuw post-postmodern jurkje nog steeds functioneert.

Wat betreft het laatste zet Van Peursen in met de herinnering aan de kantiaanse regel dat *Sollen* niet uit *Sein* kan worden afgeleid. De postmoderne denkers willen dichtbij de contingente, onherleidbare werkelijkheid staan, maar zij willen daar ook niet in blijven. Dat zou onoplosbaar pluralisme en soms zelfs eeuwig relativisme betekenen. In de angst opnieuw een groot verhaal te creëren, geven de postmodernen voorzichtige aanwijzingen voor een uitweg. Daarmee zetten zij een stap voorbij de werkelijkheid en op dat moment treedt het *Sollen* in werking, dat niet afleidbaar is uit het *Sein*. Ergens haalt men de motivatie of inspiratie vandaan, om hoe lokaal en flexibel ook, iets meer te zeggen dan contingentie of geïsoleerde tekst. We kunnen dit zien in de rol die creativiteit (creatieve capitulatie) en verantwoordelijkheid spelen in het denken van de postmodernen. Het voorbijgaan aan de werkelijkheid, waarin gereageerd wordt op een van buiten komende uitdaging, noemt Van Peursen transcendentie in de immanentie. Metafysica ligt aan deze kant, dichtbij en in de wereld: het is het scherpere zicht op gewone voorvallen. Zulk scherper zicht, als een reactie op een van buiten komende uitdaging, kan een ervaring teweeg brengen (met een uitleg over Dewey's ervaringsbegrip, 140 ev.). Kern van een kritische rationele houding ten opzichte van de uitdagingen is het inzicht dat rationele zekerheid nooit bij voorbaat (a priori) gegeven is, maar in een creatief proces telkens weer tot stand komt (145). Transcendentie in de immanentie levert de uitdagingen, die leiden tot culturele leerprocessen. In die leerprocessen wordt de intensieve werkelijkheid, inclusief de metafysische dimensie, ontsloten.

Het voert hier te ver Van Peursens gehele ontwerp van een *filosofisch surrealisme* met Dewey's denken te vergelijken, maar op een groot aantal punten zoals dynamische werkelijkheid, lokale rationaliteit, subjectopvatting en creativiteit vermoed ik meer verwantschap dan in de tekst expliciet is. Omgekeerd is er met Van Peursens sur-realistische manier van kijken een metafysisch moment in Dewey's transactionele ervaring aan te wijzen. Van Peursen identificeert de metafysica als kennis van een bovennatuurlijke werkelijkheid niet met causaal denken. Het zoekt niet naar oorzaken, maar is toekomstgericht. Metafysica als transcendentie in de immanentie is voor hem de van buiten komende uitdaging, die de sprong uit het *Sein* naar het *Sollen* bewerkstelligt.

Deze metafysische dynamiek, de aanzet tot de verandering van het bekende, is bij Dewey deel (*trait*, karaktertrek) van de transactionele ervaring. De transcendentie in de immanentie ligt bij Dewey binnen zijn ervaringsbegrip. Zijn kentheorie heeft als centrum de intersubjectiviteit. En juist door intersubjectiviteit als centrale locus te nemen ter vervanging van het denken vanuit losse subjecten heeft hij de ?van buiten komende uitdaging? en de ?sprong van *Sein* naar *Sollen*? opgenomen in zijn kentheorie. Mensen ontvangen voortdurend scherper zicht van andere mensen. De communicatie met de ander biedt steeds kansen tot reorganisaties van de *habits*, met als uitkomst opnieuw zien, nieuwe betekenis en nieuwe toekomstmogelijkheden. In de intersubjectiviteit reageert de mens habitueel op het gekende en transactioneel op het onbekende, het andere (?2.4). De van buiten komende uitdaging, de transcendentie in de immanentie, roept aan de kant van de verbeelding de creatieve vermogens van de mens op. Aan de handelingskant van de transactionele ervaring blijkt de verantwoordelijkheid in de keuze van de uit te voeren denklijn. De als mogelijkheid verbeelde denklijn kan in de actieve relatie met het handelen tot kennis worden en zo in een leerproces de werkelijkheid steeds opnieuw ontsluiten. De uitkomst van het leerproces is een *warranted assertion*, een voorlopig gewenste zekerheid, die lokaal en flexibel is.

Dewey ziet de mens op fysiek niveau contextueel en op sociaal niveau intersubjectief verbonden, en juist door deze verbondenheid heeft hij een metafysisch moment als transcendentie in de immanentie ingebouwd in zijn kentheorie. Hierdoor is ook te zien dat het normatieve moment in Dewey's kentheorie, de *democracy* (?2.7), geen losstaande bovenbouw op de ervaring is, maar door het contextuele, continue en intersubjectieve postulaat intrinsiek deel uitmaakt van de kentheorie. In zijn visie zijn mensen, als subjecten deel van de intersubjectiviteit, voortdurend ontvankelijk voor van buiten komende uitdagingen. De van buiten het subject komende uitdaging zet de mens aan tot het ontwerpen van meerdere handelingsmogelijkheden, die voorbij de tot dan toe gekende werkelijkheid gaan. Dewey's nadrukkelijk immanente kentheorie sluit transcendentie dus niet uit, maar in. Het is frappant dat Van Peursen juist Dewey's ervaringsbegrip als voorbeeld van de werking van de transcendentie in de immanentie neemt. Dewey bekritiseert de traditionele metafysica wanneer het gebruikt wordt als te gemakkelijk excuus voor onveranderbaarheid, maar er zijn momenten van transcendentie in de immanentie in zijn theorie aan te wijzen.

Tussentijdse balans

Hoewel Dewey het zelf niet over transcendentie wilde hebben, is de metafysica in zijn kentheorie niet afwezig. Van Peursen vertaalt de metafysica van een groot en oorzakelijk stelsel naar een menselijke maat: lokaal, flexibel en vlak voor je te vinden. Daarmee kunnen we in Dewey's ervaringsbegrip een voor het subject van buiten komende uitdaging aanwijzen, die aanzet tot meer dan het bekende. Dewey wil zijn hoofd niet breken over God als de transcendent Onbereikbare, maar wijst gebeurtenissen in deze wereld aan, waarin Zij te ervaren is. Waar iets van het ideaal nu, onder ons, door ons handelen waar wordt, daarvan kunnen we zeggen dat het transcendente in het immanente oplicht, dat God er in aanwezig is.

De reden voor de uitgevoerde evaluatie van *A Common Faith* is de vraag of Dewey's weerstand tegen een transcendent godsbeeld een argument is de samenwerking met zijn denkwijze te beëindigen. Het antwoord is gegeven in de aanwijzing hoe transcendentie door mensen in deze wereld te ervaren is. Of de ervaring van immanentie in de transcendentie met de naam van God wordt verbonden, hangt af van de betekenisgeving door de betrokken mensen. Als een filosoof het verbod op metafysica erkent, zal hij zijn ervaringen in termen van creativiteit en verantwoordelijkheid uitdrukken. Het filosofische verbod op metafysica geldt niet voor theologen. Een theoloog zal haar ervaringen onder woorden kunnen brengen met begrippen, die zij aan de christelijke traditie ontleent en waaraan zij opnieuw betekenis geeft door haar eigen ervaringen. Gelovige mensen kunnen een gelukke ontmoeting/transactie interpreteren als de vervulling van de belofte dat 'waar twee of drie in mijn Naam bij elkaar zijn, Ik in hun midden ben?' (Mat. 18, 20).

In de christelijke theologie noemen we de hypothese van de *metaphysics of existence*, de veronderstelling dat alles uiteindelijk zin en samenhang zal hebben, het Koninkrijk van God. We vertrouwen en geloven dat God deze wereld uiteindelijk naar haar doel, bestemming en vervolmaking zal brengen, en dat alles wat wij doen, door de ons gegeven mogelijkheden of door rechtvaardiging, daaraan kan bijdragen. Onze context, mens en wereld, zet ons aan een stap voorbij onze subjectieve werkelijkheid te zetten. En die stap is een moment van transcendentie. Als we, creatief en verantwoordelijk, een stap in de richting van het Koninkrijk wagen, kan God onder ons waar worden.

Dewey's agnostische houding tegenover het transcendente was in de eerste plaats een pleidooi voor een binnenwereldlijke visie op de menselijke maat van ons handelen. De woorden die gegeven worden aan een immanente transcendente ervaring, zijn afhankelijk van de context van de spreker en zullen verschillen voor filosofen en theologen. Zonder Dewey's filosofische positie in theologische richting te willen oprekken, kent zijn kentheorie een menselijk ervaarbare

maat van transcendentie. Dewey staat daarom dichterbij de theologie van de eenentwintigste eeuw dan Bavinck in de eerste twee decennia van de twintigste eeuw kon vermoeden.

3.6. Theologie van de twintigste eeuw

Menselijke theologie

Zelfs al is er met een filosofisch betoog een transcendent gemotiveerd sprongetje aan te wijzen in Dewey's theorie, theologisch is er nog wel meer over te zeggen. Het probleem van de verhouding tussen immanentie en transcendentie wordt in de theologie gethematiseerd onder de synoniemen 'algemene en bijzondere openbaring?', 'natuurlijke en openbaringstheologie?', en 'ervaring en openbaring?'. In het eerste deel van dit hoofdstuk zijn bij de beschrijving van fides quae en qua enkele antwoorden op de verhouding tussen openbaring en ervaring weergegeven. Uit het overzicht blijkt dat God en wereld in de moderne theologie niet meer als concurrenten gedacht worden. Theologen spannen zich in om de relatie God en wereld uit te drukken in termen van zo groot mogelijke verwevenheid.

Dewey bekritiseerde de macht van de kerk en de theologie met name op het punt van een overmatige identificatie met *the ultimate Being*, waardoor uitspraken onaantastbaar werden. Deze macht is in de laatste honderd jaar ook van binnen uit door veranderende theologische inzichten aangevallen en afgebrokkeld. De theologie is aanzienlijk menselijker geworden, er is meer oog voor de wereld als Gods wereld en voor de subjectiviteit van het spreken over God. Geloof is aan het einde van de twintigste eeuw, zoals H. Luther samenvat 'nooit antwoordzekerheid, maar een vragend bestaan tussen aanvechting en zekerheid?' (1992, 23), waarbij hij ook aan Maarten Luther herinnert: het gaat in het christelijk geloof altijd om een wordend geloof, in plaats van een kant-en-klaar bezit (id, 42).

De *antropologische Wende* heeft binnen de theologie ruimte gemaakt voor het ontstaan en de ontwikkeling van de praktisch-theologische discipline. De praktische theologie heeft als object 'de bemiddeling van het christelijk geloof in de praxis van de moderne samenleving?' (Heitink, 1993, 105), wil daar hermeneutisch, empirisch en agogisch onderzoek naar doen en aldus empirie-gerelateerde theologische theorie ontwikkelen. Praktisch-theologisch onderzoek is gericht op het gelovig handelen van mensen en dat blijft een immanente bezigheid. Praktisch-theologisch onderzoek kijkt op het niveau van mensen naar het geloof en zoekt daarin naar de vernieuwende momenten van transcendentie.

Een wordende God

Voor Dewey is het mogelijk een immanente positie te kiezen in het vraagstuk van openbaring en ervaring. Als filosoof blijft hij daarmee binnen de grenzen van zijn vak. Dewey's nadruk op de mogelijkheden van mens en wereld is een positief en inspirerend pleidooi, maar draagt het risico in zich dat God uit het zicht van de mensen verdwijnt. Er zijn ook vragen te stellen bij Dewey's, in dit geval, eenzijdige positie. Hij vindt het noodzakelijk de klassieke epistemologie te deconstrueren vanwege de negatieve gevolgen van het dualistisch denken. Hij verandert deze denkwijze in een principieel relationele en contextuele kentheorie en antropologie, waarbij voortdurend verandering en vernieuwing mogelijk is. Een andere denkweg wat betreft de verhouding transcendentie en immanentie, zou binnen Dewey's kentheorie mogelijk zijn. Zoals in de transactie van mens en context de uitkomst een dubbele verandering plus nieuwe betekenis is, kunnen we bij een relationeel verstaan van natuur en bovennatuur ook zo'n dubbele verandering veronderstellen. Door onze intersubjectieve transactionele omgang met God wordt onze kennis van God vernieuwd. Door deze ervaring worden wij meer mensen van God en

kunnen we, vanuit onze beperkte menselijke positie, meer over God zeggen. Dit is wat de procesteologen als navolgers van Whitehead⁵³ en Hartshorne een wordende God noemen (Meuleman, 1974; Van der Veken, 1989). Deze denkweg wordt ook in de joodse wereld door sommige rabbijnen met Torah- en Traditie-argumenten verdedigd.⁵⁴ Deze laatsten zeggen er met nadruk bij 'het zou kunnen?', waarmee zij aangeven dat dergelijke uitspraken over de Eeuwige menselijke veronderstellingen blijven.

Pannenberg's theologische antropologie

Over Pannenberg is in 73.2 opgemerkt, dat hij met zijn methode van wisselwerking de kortste lijnen trekt tussen openbaring en ervaring. De wisselwerking, de methodische vervlechting van de christelijke traditie en de algemene werkelijkheidservaring, lijkt sterk op de methode waarmee Dewey de relatie tussen ideaal of de verbeelding en contextualiteit voorstelt. Pannenberg's opvatting over de verwerkelijking van het heil in de geschiedenis, het heden en naar de toekomst is theologie die raakt aan Dewey's denken. Pannenberg's geschiedenistheologie heeft als kenmerken vertrouwen in de mogelijkheden van mens en wereld én openheid naar de toekomst (Brinkman, 1979, 38-41). We zien hierin een analogie met Dewey's *metaphysics of existence*. Pannenberg signaleert, net als Dewey in *A Common Faith*, dat de mens geneigd is vertrouwen te vervangen door zekerheid en daarmee de echte menselijke mogelijkheden omzet in statische machtsverhoudingen (1980, 25-32). Hun beider godsleer (voor zover je daar bij Dewey over kunt spreken) valt als pantheïstisch te karakteriseren. Pannenberg's historische opvatting is ook wel gekarakteriseerd als optimistisch en gevoed door vooruitgangsgeloof (Brinkman, 1981, 37), kritiek waar we ook Dewey's visie op doorgelicht hebben (72.8).

Een verschil tussen Dewey en Pannenberg is de centrale plaats die Christus' opstanding bij Pannenberg inneemt. De opstanding is de scharniergebeurtenis, waarmee de belofte van de vervolmaking in principe vervuld is. De opstanding wijst vooruit naar de komst van het Koninkrijk. Voor Dewey is de mogelijkheid het Goede te doen en te ondergaan met het empirische bestaan van deze wereld gegeven. De christelijke traditie en meer speciaal de Bijbel krijgen van Dewey geen bijzondere aandacht. Voor hem is dit de culturele erfenis, waar wij op voortbouwen. Dat uit die erfenis ook geloof, hoop, inspiratie en troost te putten valt, blijft bij Dewey onbesproken.

De verwantschap in de denkwijzen van de pragmatisten en Pannenberg blijkt ook uit Pannenberg's *Anthropologie* (1983).⁵⁵ Hierin bekritiseert hij het Westers elementair individualisme (Hobbes, Locke, Kant). Voor de overgang naar het sociaal-culturele zelf neemt Pannenberg zijn vertrekpunt bij het denken van I_H_Fichte. Fichte poogde de, in Kants rationalisme zo pregnant tot uitdrukking gekomen, scheiding tussen subject en object te overwinnen door de wording van het zelf te lokaliseren in de plicht (het niet-zelf), die de mens roept en waarin hij zichzelf overstijgt. In het doen van de plicht wordt de mens meer zichzelf en ontwikkelt hij zijn identiteit. Fichte fundeert de zelden, die meer zichzelf kunnen worden, uiteindelijk in het Absolute Zelf (Mead, 1936, 85-110). Mead merkt op dat Fichte's denken een sprong vooruit is ten opzichte van Kants statische epistemologie. Fichte maakte van het kennen

53 Ook Dewey en Mead zijn door het werk van Whitehead beïnvloed. Zie de introductie van M_H_Moore op Mead, 1936, xxx.

54 Mondelinge uitleg door R_Hannan Alexander op het International Seminar of Religious Education and Values, Carmarthen UK, 1998.

55 Pannenberg noemt Dewey's werk nergens, maar maakt gebruik van Meads sociale psychologie. De nauwe relatie tussen Mead en Dewey, zowel in hun leven en werk als in hun pragmatistische opvattingen (Biesta, 1992, 203-210), maakt een logische verbinding tussen Dewey en Pannenberg mogelijk.

een proces en schept ruimte voor de wording van het zelf door socialiteit. Maar hij constateert bij Fichte ook een probleem: het zelf ontwerpt niet alleen de wereld, de wereld bestaat al voordat het zelf zich ontwikkelt. Dit probleem, een gegeven (Kant) òf een wordende wereld (Fichte) lossen de pragmatisten op door hun vertrekpunt te nemen in contextualiteit en intersubjectiviteit.

Pannenberg sluit voor de wording van het ik aan bij Fichte's onderscheid tussen ik en zelf en werkt dit nader uit met Meads sociale psychologie (1983, 185-235). Een theologische antropologie kan naar zijn mening niet meegaan met individualistische opvattingen. Voor de ontwikkeling van het zelfbewustzijn, zowel wat betreft de menselijke mogelijkheden als wanneer het gaat om vervreemding en zonde, kunnen we theologisch niet volstaan met opvattingen over individualistische identiteitsvorming, maar moeten we vooral het oog richten op de sociale samenhang van het leven. De mens als evenbeeld van God (Gen. 1:26) realiseert zich in de menselijke gemeenschap en in het bijzonder in de gemeenschap van het Godsrijk, waar de dienende Christus messias-koning is en waar alle heerschappij van mensen over mensen opgeheven is (id, 516, 517). Pannenberg gaat daarom met Fichte en Mead over tot het ik als sociale constructie. Voor hem blijft daarbij de vraag hoe het ik zich d rft te identificeren met de omgeving en hij stelt met Erikson dat daar vertrouwen voor nodig is. Onbeperkt vertrouwen, zoals kleine kinderen dat hebben in hun moeder, wijst boven mensen uit. Daarom moet vertrouwen gericht zijn op een instantie zonder enige beperking. En zoals Fichte de mogelijkheid tot het doen van de plicht uiteindelijk fundeert in het Absolute Zelf, wijst Pannenberg voor het vertrouwen voorbij de mens naar God.

Met het pragmatisme is in te zien dat Pannenberg's vraag 'hoe het ik zich durft te identificeren met de omgeving?' voortkomt uit het denken in een subject/object schema. Denkend vanuit de contextualiteit en intersubjectiviteit is de mogelijkheid tot vertrouwen gegeven met het menszijn. Dit sluit niet uit dat wantrouwen en vertrouwen zich naast elkaar kunnen ontwikkelen en het houdt ook in dat vertrouwen steeds weer waar gemaakt moet worden. Pannenberg is van mening dat een individualistische visie op de mens onvoldoende is voor een theologische antropologie, maar hij argumenteert niet consistent vanuit een intersubjectief kentheoretisch vertrekpunt. Deze inconsistentie pleit voor de onmisbaarheid van het inzicht dat zich achter en in het werk van de pragmatisten een kentheoretische reconstructie voltrekt (?2.3 en ?2.4).

De overeenkomst in de denkwijzen van Pannenberg en Mead ligt in hun voortbouwen op Fichte. Mead lost het probleem bij Fichte op door met de pragmatisten het vertrekpunt in de intersubjectiviteit te nemen. Pannenberg gebruikt vervolgens Meads sociale psychologie om de voor zijn theologisch antropologie belangrijke betekenis van de sociaal gevormde identiteit te benadrukken. Het verschil tussen beide is weer het verschil tussen filosofen en theologen. Waar de pragmatisten in de immanentie blijven en de mogelijkheid tot vertrouwen als een empirisch gegeven zien waarop de mensheid kan voortbouwen, maakt Pannenberg een sprong naar de transcendentie en fundeert hij de menselijke mogelijkheden in God. Ondanks de verschillen vindt Pannenberg sterke filosofische argumenten voor zijn theologische antropologie bij het pragmatisme. Wie de pragmatistische kentheorie wil volgen, kan de theologisch-antropologisch gevulde pendant vinden bij Pannenberg.

Conclusie

De beschrijving van geloof als de inhoud van wederkerig geloofsleren is ingezet met Zondag 7 van de *Heidelbergse Catechismus*. Naast de twee aspecten van geloof, zeker weten en vast vertrouwen, geloofsinhoud en geloofshouding, is er veel nagedacht over de relatie tussen beide. Met Dewey's kentheoretische reconstructie is in te zien dat het onderscheid tussen fides quae en qua in het denken gemaakt kan worden, maar op ontologisch niveau in de transactionele ervaring

samengaan en onscheidbaar zijn.

Dewey's visie op geloof, verwoord in *A Common Faith*, is een krachtig pleidooi in deze wereld het Goede tot stand te brengen. Overdreven aandacht voor het transcendente leidt daar van af. In de (karige) Dewey-receptie in de eerste helft van de vorige eeuw was het veronderstelde gebrek aan ruimte voor openbaringsgeloof reden zijn visies af te wijzen. Omdat binnen Dewey's kentheorie en pedagogiek uitgegaan moet worden van de veronderstelling dat de 'vorm' transactionele ervaring en de 'inhoud' geloof elkaar over en weer zullen beïnvloeden, is dit probleem nader bestudeerd.

De twee lijnen, Dewey's kentheorie en de theologie, blijken in de loop van de recente geschiedenis meer naar elkaar toe te buigen en op enkele punten zijn transacties aan te wijzen. Dewey's godsbeeld is procesmatig panentheïstisch. Procestheologen en sommige rabbijnen hebben voorkeur voor dit zelfde beeld. In Dewey's kentheorie en godsdienstfilosofie is metafysica als transcendentie in de immanentie ingebouwd. Van Peursen laat met Dewey's concept ervaring zien dat in de dynamiek van metafysica en werkelijkheid culturele vernieuwing tot stand komt en leerprocessen kunnen plaatsvinden. Als gelovigen deze ervaringen met God verbinden, kunnen zij transcendentie in de immanentie als momenten van voortgaande openbaring beleven. De twintig-eeuwse theologie is bescheidener geworden. Zij is zich meer bewust van de immanente beperkingen van het menselijk theologiseren en heeft meer oog gekregen voor de wereld als Gods wereld en voor 'mensen als verhaal van God'.⁵⁶ Dit blijkt ook uit Pannenberg's werk, waarin de transactie tussen het pragmatisme en de christelijke theologie leidt tot een beweging, waarin het individualisme wordt vervangen door socialiteit als constituerend voor het menszijn.

Bavinck heeft aan het begin gestaan van een theologische ontwikkeling, waarin met vallen en opstaan gezocht is naar wegen om aan het dualisme tussen geloof en cultuur te ontkomen. Deze ontwikkeling heeft als uitkomst dat er nieuwe ruimte is gemaakt, waarin de aan Dewey ontleende transactionele ervaring kan samenwerken met het christelijk geloof. Voor het vervolg van deze studie kunnen deze twee centrale begrippen dus zonder belemmering samengevoegd worden tot transactionele geloofservaring.

3.7. Uitwerking voor de godsdienstpedagogiek

Inleiding

Met de nadere bestudering van *A Common Faith* in relatie tot de ontwikkelingen in de theologie vanaf Bavinck is aannemelijk gemaakt, dat Dewey's kentheoretische en godsdienstfilosofische visies geen belemmering vormen de transactionele ervaring als de procesmatige procedure voor geloofsleren te nemen. Als uitkomst van deze overwegingen werk ik een aantal punten van Dewey's kentheorie uit naar hun betekenis voor de godsdienstpedagogiek. Deze punten zijn consequenties van Dewey's contextuele en intersubjectieve postulaat: mensen worden niet als losse individuen gedacht. Dit geldt voor het biologische en lichamelijke bestaan, het leven is mensen gegeven en zij leven voort in transactie met hun omgeving. Het postulaat pleit in de eerste plaats voor een grotere waardering, verwondering en respect voor de schepping en het lichamelijke. Eerbied voor het gegevene is in onze tijd van milieuproblematiek geen overbodige houding (Halkes, 1989; McFague, 1990). De afhankelijkheid betreft evenzeer de geestelijke en sociale activiteit van mensen. Mensen leven voort op de culturele erfenis, die zij transactioneel verwerken en in wisselwerking met elkaar vormgeven en vernieuwen. Voor Dewey is

56 Schillebeeckx, *Mensen als verhaal van God*, 1989.

intersubjectiviteit transactioneel verbonden met subjectiviteit, of eenvoudiger gezegd: je kunt geen individueel mens zijn zonder in een voortdurende uitwisseling te staan met je materiële en sociale omgeving. Voor de godsdienstpedagogiek heeft dit consequenties in drie richtingen: ons denken over traditie, gemeenschap, individu.

Traditie

Onze erfenis is het geloofsgoed van de christelijke traditie, de grote verzameling van alles wat mensen voor ons gedaan, gezegd en geschreven hebben. Deze erfenis valt ons toe, zodra wij er mee in aanraking komen, door onze opvoeding of door de kleur die de Westerse cultuur doortrekt. Vernieuwing of traditie is deweyaans geen dilemma. Als we in het geloof van eeuwen willen staan, kunnen we niet anders dan de traditie verwerken en bewerken tot in onze tijd en context bruikbaar ?materiaal?. Als we ons met geloof bezig houden, gaan elementen van de traditie door ons heen en reorganiseren we transactioneel onze *habits* met een dubbele uitkomst. Wij geven ons eigen unieke antwoord op de traditie en tegelijkertijd is de traditie vernieuwd en geactualiseerd. Geloofsleren is een doorgaand actualisatieproces van het getradeerde geloofsgoed.

De doorgaande actualisatie is geen solo-activiteit. Alleen in de samenwerkende pogingen van gelovigen kunnen er betekenisvolle en voor het handelen vruchtbare interpretaties van de traditie tot stand komen. De criteria voor de transactionele verwerkingen van de traditie liggen in de uitkomsten ervan, een ervaring van *unifying self*, nieuwe betekenissen en openheid naar de toekomst.

De verhalen, gedichten, profetieën, evangeliën en brieven uit de ons overgeleverde traditie staan vol met ervaringen van mensen, die meer mens worden. Er zijn verhalen waarin nieuwe betekenissen geboren worden en waar toekomst geopend wordt. Een onderdrukt volk krijgt een land, er wordt een kind geboren waar geen weldenkend mens het meer verwacht, een allochtone vrouw brengt een familie waar de dood had toegeslagen weer tot leven, een kleine koningin redt haar volk en ga zo maar door. We kunnen de ervaringen van de mensen van toen niet reproduceren. Maar het hoopvolle geloof dat we het niet hoeven laten bij wat er is, en we onverwachte stappen voorbij de werkelijkheid kunnen verbeelden en zetten, spreekt uit de hele traditie tot ons.

Gemeenschap

Uit de principiële contextualiteit volgt op sociaal niveau dat intersubjectiviteit een gegeven is. Intersubjectiviteit als het draaipunt van de mensenwereld betekent dat het geloof geen subjectief bezit kan zijn, alsof het in het eigen mensenhart is opgeklommen. Geloof leer je door en van anderen die geloven. Geloven in je eentje bestaat dus niet. Er zijn gradaties mogelijk van expliciteit van geloof in de diverse intersubjectieve contexten, waarin je je begeeft. Als in je omgeving geloof nauwelijks een rol speelt, zul je niet zo vaak aangesproken worden op je ?gelovige *habits*?. Je kunt je er meer of minder intensief mee bezig houden, waardoor je in verschillende mate wordt uitgedaagd er over na te denken. Geloof als een slapend en individueel bezit kan ergens in je *habits* opgeslagen zijn, totdat een ingrijpende gebeurtenis raakt aan die *habits* en je opnieuw een antwoord zult moeten geven. Geloof moet dus ook gevoed worden. Geloof kan een slapend bezit zijn, weggereorganiseerd door andere ervaringen of gevoed worden door te blijven omgaan met mensen, voor wie geloof betekenis heeft.

In de communicatie van gelovige mensen is de pluraliteit steeds weer een zegen en een probleem.⁵⁷ Het is een zegen, omdat er in de intersubjectiviteit vernieuwing, actualisatie, nieuwe

57 Zie ook Lanser-van der Velde, 1998.

betekenissen en handelingen mogelijk zijn. Het is een probleem als we bang zijn te verliezen wat we hebben. De veelheid van taalvelden, waarin het geloof gearticuleerd wordt, belemmert vaak het tot stand komen van nieuwe betekenissen. Dit komt vooral doordat we als gelovigen denken dat geloof *is* en niet dat geloof ook in elke situatie iedere keer weer opnieuw waar moet worden. Een geloof dat voortbouwt op het verleden maar gericht is op het heden en de toekomst, houdt kwetsbaarheid in. Eerder verworven inzichten zullen steeds de inzet zijn van nieuwe ervaringen, maar men moet wel bereid zijn die eerdere ervaringen in te zetten, zodat ze transactioneel gereorganiseerd kunnen worden. Voor die stap voorbij de eigen werkelijkheid zijn vonkjes transcendentie in de immanentie nodig. Geloofsleren is dus altijd sociaal leren, waarin de communicatie tussen mensen het voertuig van het leren is. Al communicerende veranderen mensen met elkaar en samen actualiseren zij de traditie.

Individu

Hoewel individuele mensen in Dewey's kentheorie afhankelijk van hun biologische en sociale omgeving zijn, betekent het niet dat zij daardoor minder mogelijkheden zouden hebben. Afhankelijkheid wordt in onze cultuur geassocieerd met onvolwassenheid en krijgt een lagere waardering dan autonomie. In Dewey's kentheorie is de onderlinge betrokkenheid juist de bron van de ontwikkeling. Mensen ondergaan een voortdurende stroom van beïnvloeding en veranderen daardoor.

Dewey benadrukt dat alle ervaring, zowel fysiek als psychologisch en sociaal, reële ervaring is (?2.4). Geloofservaringen worden daarmee niet, zoals vaak, naar het irrationele domein van de persoonlijke smaak verbannen. Het individuele is geen bedreiging van het gemeenschappelijke, maar juist de basis voor de rijkdom van de gemeenschap. Een individuele geloofsovertuiging en -beleving is de voorlopige uitkomst van ieders biografie. Alle meegekregen materiaal en meegemaakte ervaringen vormen mensen, al *habits* reorganiserend, tot wat zij nu zijn. Hoeveel mensen, als deel van de mensenwereld en afhankelijk van elkaar, ook delen, toch is elk mens door de eigen biografie uniek. Deze uniciteit geldt voor ieder mens, en daarom is elke ontmoeting een kans uitgedaagd te worden en door te gaan met leren geloven.

In kerken en gemeenschappen geven mensen vorm aan dit inzicht. Uit de feministische en bevrijdingstheologie is doorgedrongen dat degenen die geen stem hebben juist mogen spreken. De gemeentecursus *Geloven beleven* heeft veel mensen gesteund en iets bijgeleerd. Doordat mensen elkaar hun geloofservaringen vertellen, krijgen ze de bevestiging dat hun ervaring telt. Daarmee wordt een eerdere geloofservaring de inzet voor het leerproces. En het leerproces van het geloofsgesprek ontsluit de intensieve werkelijkheid, inclusief de momenten van transcendentie.

De afscheidsbundel voor prof. J_Firet heeft als titel *Zelfstandig geloven* (Kuiper, Van Nijen, Schreuder, 1987). De artikelen in deze bundel belichten deze variant van het centrale begrip ?zelfstandig geestelijk functioneren? uit Firets dissertatie vanuit verschillende invalshoeken. Zij spreken nogal eens van een spanningsveld, bijvoorbeeld over de verhouding van de enkeling en de gemeenschap, of over de verhouding ?van godswege? of ?bemiddeld geloof?. Firets begrip is, zoals ik het lees, in feite een pleidooi voor de mogelijkheid als individu aan de vernieuwing van de traditie bij te dragen. *Zelfstandig* moet dan niet als ?autonoom? of zelfs als ?atomair?, loszwevend, opgevat worden, maar als intersubjectief én zelfverantwoordelijk. De verantwoordelijkheid krijgt daarin een zwaar accent, vergelijkbaar met de *accountability* van Niebuhr (?2.7). Dit klinkt ook in Firets definitie van zelfstandig geestelijk functioneren:

daarin is de mens *mèns*, dat hij in de samenhangen waarin hij staat, in relatie tot mensen, verbanden van mensen ? als bv. gezin, vriendengroep, werkgemeenschap,

volk ?, in relatie ook tot dingen en instituties, tot waarden en opvattingen, enz. enz. een houding weet te vinden, waarin hij als mens, in vrijheid en verantwoordelijkheid zich verhouden kan. (Firet, 1968, 241)

Zelfstandigheid betekent dan niet in de eerste plaats ?autonoom?. Zelfstandigheid houdt in dat men, met de traditie als referentiekader, door een nieuwe tijd en andere indrukken uit de context de traditie opnieuw gaat interpreteren. Het gaat dan om de dynamiek van individu en context, om de intersubjectiviteit die de traditie actualiseert.

3.8. *Besluit*

In dit hoofdstuk is ?geloof? als de inhoud van het wederkerig leren besproken, waarbij de meeste aandacht is uitgegaan naar eventuele belemmeringen om beide begrippen samen te voegen. De ontwikkelingen in de theologie en de transacties tussen theologie en pragmatisme hebben vroeger veronderstelde barrières opgeruimd. Deze studie kan voortgezet worden met het concept transactionele geloofservaring als theoretisch equivalent van het wederkerig geloofsleren. Op basis van deze bevindingen zijn een aantal relevante punten uitgewerkt naar de godsdienstpedagogiek.

Het abstracte niveau van een kentheorie geeft niet direct handen en voeten aan het godsdienstpedagogisch handelen in een empirisch onderzoek. In het volgende hoofdstuk ga ik na welke visies er mogelijk zijn op de verhouding filosofie-transactionele geloofservaring-empirie, en stel voor Dewey's kentheorie aan te vullen met begrippen uit de niet-lineaire dynamica. Dewey's kentheoretische opvattingen over de relatie denken en handelen leidt tot een keuze voor het handelingsonderzoek.

FOUT! VERWIJZINGSBRON
NIET GEVONDEN.DEEL II
EMPIRIE

4. De onderzoeksmethode

4.1. Inleiding

In dit hoofdstuk voer ik een verkenning uit naar de implicaties van Dewey's kentheoretische reconstructie voor de keuze van de methode van het empirisch onderzoek. In Dewey's kentheorie zijn denken en handelen bij elkaar behorende sequenties van het kennisverwervingsproces. Dit geldt ook voor wetenschappelijk onderzoek. Daarom ga ik na wat de conclusie aan het einde van hoofdstuk 2: verder onderzoek naar wederkerig geloofsleren dient het concept transactionele ervaring als ontwerp voor het handelen te nemen, betekent voor de aanpak van het empirisch deel van het onderzoek.

De zoektocht naar de oorsprong van het begrip wederkerig (geloofs)leren heeft ons naar een theorie met een behoorlijk abstract niveau gebracht. Dewey's kentheorie is een reconstructie van de epistemologie, een filosofische discipline.⁵⁸ Voor een goed begrip van het concept transactionele geloofservaring is zicht op de achtergrond, de kentheoretische reconstructie, onontbeerlijk. Het inzicht dat het mogelijk is een andere kentheoretische positie in te nemen en kennis van de aannames die aan deze kentheorie ten grondslag liggen, verschaffen het begrip wederkerig geloofsleren een verantwoord fundament.

De reconstructie op kentheoretisch niveau heeft echter meer consequenties dan alleen inzicht in de achtergronden van het concept transactionele geloofservaring. Dewey's werk verlegt de kentheoretische uitgangspunten en deze verschuiving treft de verhouding denken en handelen op alle terreinen. In plaats van te beginnen bij 'het individu tegenover de wereld' legt Dewey het uitgangspunt van kennen in de verbondenheid van mensen met elkaar en met de wereld. De verschuiving heeft plaats op het fundamentele niveau van de leidende vooronderstelling van onze opvatting van 'kennen'. Westers denken is, vaak meer en breder dan wij ons bewust zijn, gekleurd door het dualisme. Dewey's perspectivische verandering heeft daarom niet alleen geleid tot het ontwerp van een andere kentheorie, hij ontwikkelt ook een andere visie op de functie van de filosofie, op de wetenschappelijke methode en op de verhouding van filosofie en praktijk. De filosofie zelf kan namelijk niet uitgesloten worden van de eenheid van denken en handelen, die tot (voorlopige zekere) kennis leidt. De methode van de filosofie is de 'denkende en argumentatieve overweging'. Zou Dewey bij die methode blijven, dan zou de kentheorie als zodanig een uitzondering op de kentheoretische reconstructie vormen. Helderheid op deze punten, de functie van de filosofie, de wetenschappelijke methode en de verhouding theorie en praktijk zijn belangrijk voor de constructie van dit onderzoek. De keuze voor verder onderzoek tegen de achtergrond van Dewey's kentheorie heeft gevolgen voor de opvattingen over de verhouding tussen het theoretisch en het empirisch deel en voor de keuze van de onderzoeksmethode. Om duidelijk te maken welke consequenties dat zijn en hoe de verhouding kentheorie-empirie in dit onderzoek gezien wordt, schets ik eerst het klassieke model van de opbouw van de wetenschap, belicht nader hoe Dewey zijn wetenschapsopvattingen uiteen zet en welk hedendaags model voor de verhouding theorie-empirie daarbij aansluit. Dit leidt tot de conclusie dat de transactionele ervaring als procesmatige procedure voor 'leren' ook geldt voor het 'onderzoek als leerproces'. Het theoretische deel van het onderzoek moet daarom gevolgd worden door een beproevend empirisch deel. Als methode voor de beproeving van de

58 In navolging van Biesta (1992) gebruik ik de term 'epistemologie' ter aanduiding van de dualistische denkwijze en de term 'kentheorie', wanneer ik naar Dewey's visie verwijs.

heuristisch transactionele geloofservaring is het handelingsonderzoek de meest aangewezen werkwijze. De doelstellingen van het handelingsonderzoek worden in twee richtingen uitgewerkt, waarmee een brug geslagen is tussen het eerste en het tweede deel van het onderzoek. Tot slot worden nog enkele aspecten van het handelingsonderzoek uitgewerkt als aanwijzingen voor de praktische uitvoering.

4.2. De verhouding filosofie-empirie

De klassieke opbouw van de wetenschap

De opbouw van de wetenschap wordt klassiek voorgesteld als een piramide met een open top (Van Peursen, 1980). De basis van de piramide is de werkelijkheid en elk volgend niveau wordt gevormd door een stelsel van samenhangende theorieën.

metatheorie, bv. antropologie, kentheorie

vaktheorie, bv. godsdienstpedagogiek, leertheorie

praktijktheorie, bv. didactische modellen

praktijk, bv. catechese

De theorieën worden geconstrueerd door met een verantwoorde methode te abstraheren van de werkelijkheid. De verantwoording dient om de validiteit, geldigheid en betrouwbaarheid van de theorie aan te tonen en die kritiseerbaar te maken. Het hoogste abstractieniveau, met de grootste afstand tot de basis, wordt gevormd door de filosofie van een vak. In de filosofie van een vak kijkt men naar de specifieke voorwaarden, waaronder in dat vak wetenschappelijke kennis kan worden verkregen. De verschillende vakken van de theologische encyclopedie hebben diverse filosofische deeldisciplines als achtergrond en bestuderen met behulp daarvan hun vooronderstellingen en uitgangspunten, zoals bijvoorbeeld de antropologie en de taalfilosofie. Epistemologie is het metatheoretische niveau waarin leertheorieën, als deel van de pedagogiek, gefundeerd en verantwoord worden.

De klassieke wetenschap werkt volgens de principes van inductie en deductie, gebaseerd op de redeneervorm van de klassieke logica en hanteert daarmee een lineair wiskundig model. Toegepast op deze studie zouden we vanwege de inzet in de kentheorie een deductieve stap moeten maken naar de godsdienstpedagogiek en de godsdienstpedagogische theorie vervolgens moeten operationaliseren in onderzoekbare begrippen (Swanborn, 1981, 74). Deze werkwijze kan sommige werkelijkheden systematiseren, maar is vanwege de werkelijkheidsopvatting en de methode altijd statisch (Van Geert, 1993). De inductieve en deductieve lijnen worden ook circulair of cyclisch getekend⁵⁹ waarmee de tijd wel gesuggereerd is, maar deze modellen zijn

59 Bijvoorbeeld de empirische cyclus (Swanborn, 1981, 21 ev.), de regulatieve cyclus van Van Strien (onder andere in Van Dijk ea, 1991, 17) en de etnografische cyclus van Spradley (1980, 29).

niet in staat tegelijk tijd en inhoud weer te geven. Belangrijke werkelijkheidsaspecten, zoals de onomkeerbare tijd en veranderingen, blijven in deze opvatting buiten beschouwing. Dewey's kentheorie is principieel continu, contextueel en betrokken op inhouden. Ik ga daarom na hoe Dewey zijn visie op de functie van de filosofie heeft uiteengezet.

Filosofie als denken dat bewust geworden is van zichzelf

Dewey's kentheorie is nauw verbonden met zijn pedagogiek. Zijn kentheoretische inzichten zijn deels ontwikkeld in relatie met pedagogische vraagstukken en deels gericht op de wetenschapsleer. Van Dewey's meest bekende pedagogisch werk *Democracy and Education* (1916) is de ondertitel *An introduction to the Philosophy of Education*. Dewey was in de eerste plaats hoogleraar filosofie, het vak waarin hij ook gepromoveerd was. *Democracy and Education* beweegt zich voornamelijk op dat filosofische niveau. Filosofie is volgens Dewey een 'poging om te begrijpen wat is?' (*Democracy and Education*, 1916, 324). Hij omschrijft filosofie als 'denken dat bewust is geworden van zichzelf' en definieert het, als filosoof en pedagoog, als *de algemene theorie van de pedagogiek* (id, 328, 331). Tegelijk publiceerde Dewey ook artikelen en boeken die meer algemeen wetenschapstheoretisch gericht waren. In *Logic: the Theory of Inquiry* (1938, 506 ev.) pleit hij voor een algemene logica van de kennisverwerving, waarin het systematisch verantwoorde wetenschappelijke denken verbonden blijft met de context, waaruit een vraag opkomt.

Naar Dewey's visie kan de filosofie van een vak niet simpelweg gedefinieerd worden vanuit de inhoud van dat vak. De wetenschappelijke vakken, wiskunde, scheikunde, antropologie, geschiedenis enzovoort houden zich bezig met theorievorming op basis van empirische vragen. Filosofische vragen houden zich bezig met de blijvende aard van de verhouding handelen en wereld. Daarbij zou de juiste filosofische houding niet die van Stosche afstandelijkheid zijn, 'kalm tegenover problemen en verlies of pijn verdragen zonder klagen', maar wordt de filosofie gedragen door het vermogen te leren, ergens betekenis uit te distilleren en hetgeen geleerd is om te zetten in doorgaan met leren (*Democracy and Education*, 1916, 325).

Dewey noemt in deze tekst twee belangrijke aspecten die zijn opvatting van filosofie typeren. Het gaat hem om een theorie, die 'de blijvende aard van de verhouding handelen en wereld' weergeeft, en deze theorie moet tegelijk zo dynamisch zijn dat verandering als doorgaand leren mogelijk is. Nu is goed te zien dat die dynamiek in Dewey's *ervaring* (2.4) door het intersubjectieve uitgangspunt, de verbinding van denken en handelen en de opvatting dat er slechts 'voorlopig zekere kennis' mogelijk is, voldoende gewaarborgd is. Met de constante 'de blijvende aard van de verhouding handelen en wereld' duidt Dewey zijn kentheorie aan. Maar hoe de constante, de kentheorie (als filosofie) en de dynamiek, de ervaring, zich tot elkaar verhouden, is niet zomaar voorstelbaar. In 2.4 (de empirische methode) is al kort aangeduid dat volgens Dewey wetenschappelijke kennis en alledaagse kennis niet wezenlijk van elkaar verschillen, maar in elkaars verlengde liggen. Het voert te ver om in het kader van deze godsdienstpedagogische studie de hele breedte van de wetenschapsfilosofische discussie, die zich in het spoor van Dewey's reconstructie ontwikkeld heeft,⁶⁰ samen te vatten. Maar Dewey's 'in elkaars verlengde' komt niet overeen met de piramidale opbouw van de wetenschap. De dynamiek van tijd, omgeving en inhoud, die leidt tot voortdurende veranderingen, reorganisatie van de *habits* en nieuwe betekenissen, wordt in een lineair wetenschapsmodel weggefilterd. Dus moet Dewey kentheoretische reconstructie gekoppeld worden aan een model waarin de dynamica van tijd, context en inhoud tot zijn recht komt. Als voorstel voor deze verhouding voer ik een redelijk recente paradigmawisseling uit de natuurwetenschappen op als alternatief voor

60 Zie bijvoorbeeld de discussiepagina <http://www.cla.sc.edu/phil/faculty/burket>

denken in lineaire verbanden en behandel enkele aspecten van de niet-lineaire dynamica.

De niet-lineaire dynamica

De niet-lineaire dynamica⁶¹ is door wiskundigen bedacht omdat lineaire deterministische modellen onvoldoende verklarende en voorspellende kracht bezaten.⁶² In een lineair oorzaak-gevolg model van onderzoek neemt men een beperkt aantal oorzaken, waar gecontroleerd een beperkt aantal variabelen aan toe gevoegd worden. De interactie tussen deze factoren heeft een voorspelbare en aantoonbare uitkomst. Ongewenste invloeden worden 'ruis' genoemd en in de onderzoeksprocedures zoveel mogelijk geweerd.

De werkelijkheid bestaat echter vrijwel altijd uit zeer complexe systemen met zeer veel onbepaalde factoren en een onvoorspelbare structuur. Het probleem daarin is dat oorzaak en gevolgen lang niet altijd in dezelfde verhouding tot elkaar staan. Kleine oorzaken kunnen grote gevolgen hebben en omgekeerd. Weersvoorspellingen bijvoorbeeld blijken, ondanks geavanceerde computersystemen met alle mogelijke data, toch onnauwkeurig te blijven. Het bekendste voorbeeld van E_Lorenz, de grondlegger van de niet-lineaire dynamica, is de vlindervleugelslag in HongKong. Eén beweging van de vleugel van een vlinder in HongKong kan op termijn in New York een orkaan veroorzaken. Toch heeft niet elke vleugelslag een orkaan als gevolg. Onderweg, de weg in de tijd en over afstand, zijn er talloze factoren die de turbulentie, veroorzaakt door de vleugelslag, versterken of afzwakken. De theorie van de niet-lineaire dynamica gaat nu uit van complexe systemen met oorzaken, die mede bepaald zijn door de omstandigheden (de attractor), en een oneindig aantal mogelijkheden. Hoewel complexe systemen begrensd kunnen zijn, is het oneindige aantal mogelijkheden de reden waarom open eindjes verondersteld moeten worden.

De isolatie van het gebeuren van de vleugelslag als oorzaak van de orkaan heeft op zich geen voorspellende waarde. Het aanwijzen van de vleugelslag met de omstandigheden, zoals temperatuur, tijd, luchtdruk, reeds aanwezige turbulentie enzovoort, geeft nog geen houvast. Pas de combinatie van oorzaak en proces zegt iets over het uiteindelijke effect. Belangrijk in deze combinatie is dat een volgende toestand afhankelijk is van de vorige. De tweede toestand is de uitkomst van de eerste toestand en een groot aantal systemische factoren. Het gaat dus in de niet-lineaire dynamische benadering niet om een oorzaak in een proces met een beperkt aantal variabelen, maar om de relatie contextuele oorzaak én proces met veel onbepaalde variabelen. In de dynamische werkelijkheid zijn de variabelen zo complex en onvoorspelbaar, dat modellen verklarend maar niet voorspellend kunnen zijn.

Fractals

Een belangrijke bijdrage aan de ontwikkeling van de niet-lineaire dynamica als verklarend model voor complexe systemen werd geleverd door B_B.Mandelbrot met zijn ontwerp van de fractale geometrie. Het meest gebruikte voorbeeld waarmee fractals uitgelegd worden is de lengte en de structuur van de kustlijn van Engeland. Op een landkaart is de lengte van de kustlijn te berekenen door een meting van de lijn te combineren met de schaal van de kaart. Als je in de werkelijkheid gaat meten blijkt de kustlijn veel grilliger en meer-dimensioneler te zijn en valt de lengte langer uit. Bekijk je de materialen waaruit de kust is opgebouwd met een vergrootglas,

61 Aanvankelijk werd deze wiskundige benadering bekend onder de naam chaostheorie. Omdat deze benaming maar deels juist is en aanleiding gaf tot veel misverstanden spreekt men nu van niet-lineaire dynamica.

62 Prigogine en Stengers, 1985; Gleick, 1987; Van Geert, 1993, 1994; Breeuwsma, 1993, 191-193; Ganoczy, 1995, 33-93; Russel ea, 1997, 35-48; Young 1998; Mandelbrot 1998; Pickover, 1999.

dan zie je nog kleinere structuren, en bij nauwkeurige meting komt de gemeten lengte op weer een hoger getal. Dit onderzoek is voort te zetten met een microscoop, elektronenmicroscoop en vervolgens met nog nauwkeurigere elektronica. Mandelbrot concludeerde dat lengte geen vast, maar een relatief gegeven is. In het voorbeeld van de kustlijn is de lengte afhankelijk van het niveau waarop je waarneemt. De kleinste vaststelbare eenheid noemde Mandelbrot een *fractal*, afgeleid van het Latijnse woord *fractus*, dat zowel gebroken als onregelmatig kan betekenen (Mandelbrot, 1998).

Voorbeelden van fractale structuren uit het gewone leven zijn de Russische baboesjkapoppen en nog gewoner, bloemkool. Baboeskja's zijn een serie in elkaar passende poppen, uit de grootste komt eenzelfde kleinere pop, waaruit weer een zelfde komt enzovoorts. De vorm en de kleur van de poppen is steeds dezelfde, het formaat is verschillend. Een bloemkool is als natuurlijk verschijnsel al weer veel complexer. De structuur van een bloemkool als geheel herhaalt zich in de stronken, herhaalt zich in kleine stronken, herhaalt zich tot in het kleinste deeltje bloemkool. Het kleinste deeltje bloemkool heeft onmiskenbaar dezelfde structuur als het geheel, maar is tegelijk niet identiek met het geheel. Bij de bloemkool geldt ook dat de middellijn van de bloemkool afhankelijk is van het niveau waarop de bloemkool gemeten wordt; als men de verkleining van de waarnemingsschaal op oneindig stelt, is ook de middellijn van de bloemkool oneindig. Mandelbrot (1999) omschrijft fractals als *irregular geometric shapes having identical structure at all scales*?. Typerende eigenschappen van de fractal die op elke schaal terugkeren zijn onregelmatigheid en 'het complexe gedrag?'. In de wiskunde worden fractals gebruikt om berekeningen en beelden te maken van onregelmatige vormen. In de niet-lineaire dynamica is het begrip dienstig om ondanks veranderlijke variabelen de kleinste eenheid aan te duiden. In het voorbeeld van de vlindervleugelslag is de vleugelslag in het specifieke complex van tijd, temperatuur, druk, turbulentie enzovoort een fractal. De fractal verandert gedurende het hele proces van HongKong tot New York van grootte, vorm, richting, intensiteit, snelheid, maar blijft fractal. De ontdekking van de fractal betekent dat complexe systemen niet volstrekt structuurloos zijn. In de complexiteit zijn onder bepaalde waarnemingsvoorwaarden iteratieve structuren vast te stellen.

Deze nieuwe manier van kijken heeft op veel terreinen tot grote creativiteit geleid. De fractale geometrie heeft betere modellen dan de euclidische wiskunde geleverd voor natuurlijke en biologische verschijnselen, zoals de structuur van de bloedsomloop en het zenuwstelsel (Van den Berg, 1999). De astrofysica maakt er dankbaar gebruik van, Mandelbrot houdt zich nu bezig economische modellen en onder kunstenaars is er veel belangstelling. Ook theologen, filosofen en sociale wetenschappers laten zich inspireren tot nieuwe visies en alternatieve benaderingen. A_Ganoczy schreef *Chaos ? Zufall ? Schöpfungsglaube* met als ondertitel *Die Chaostheorie als Herausforderung der Theologie* (1995), waarin hij een aantal theologisch-systematische thema's als schepping, genade en geest vanuit een chaostheoretische benadering van nieuwe perspectieven voorziet. In 1993 ontmoetten twintig wetenschappers uit diverse disciplines, waaronder theologen, elkaar in Berkeley (USA). Hun conferentie leidde tot de bundel *Chaos and Complexity, Scientific Perspectives on Divine Action* (Russel, Murphy, Peacocke, 1997). In deze bundel, met artikelen van onder meer J_Moltmann en W_Drees, worden zowel de natuurwetenschappelijke achtergronden van de niet-lineaire dynamica (hier chaostheorie genoemd) als godsdienstfilosofische en systematisch theologische visies en vragen uiteengezet. S_L_Bonting schreef een boek voor gespreksgroepen over deze materie en benoemt zijn visie als chaostheologie (1998).

De sociale wetenschappen houden zich bij uitstek bezig met complexe systemen (de maatschappij) met dynamische structuren (bijvoorbeeld emancipatieprocessen of het ontstaan van criminaliteit) en ook daar experimenteert men met fractale structuren ter verklaring van sociale en psychologische verschijnselen, (Abraham, Gilgen, 1995; Kiel, Elliot, 1996; Eve,

Horsfall, Lee, 1997). P. van Geert (1993, 1994) en G_Breeuwsma (1993) volgen de niet-lineaire dynamica om onbevredigende vereenvoudigingen in ontwikkelingspsychologische modellen te verbeteren, H_Hermans en H_Kempen (1993) gebruiken delen van deze theorie om het proces en de uitkomst van het psychologische verschijnsel 'innerlijke dialoog' te beschrijven en te verklaren.

De deweyaanse fractal

Ik heb deze uitleg opgevoerd omdat de niet-lineaire dynamica een passender voorstelling biedt voor de deweyaanse verhouding kentheorie en empirie dan het klassieke wetenschapsmodel. In het piramidale model van de wetenschap volgt men lineaire afleidingsmodellen. Dewey's kentheorie past daar niet in vanwege het feit dat in lineaire modellen tijd, inhoud en veranderingen niet gelijktijdig zichtbaar kunnen zijn. Het uitgangspunt van de niet-lineaire dynamica, de combinatie van oorzaak en proces, is gelijk aan de grond van Dewey's kentheoretische reconstructie, de contextualiteit en continuïteit. In het kind-kaars voorbeeld (?2.4) is aangegeven dat stimulus en respons sequenties zijn van dezelfde handeling-in-de-tijd met een drievoudige uitkomst: habitreorganisatie, betekenisproductie en veranderingen in de context. In modellen van de niet-lineaire dynamica blijven oorzaak en structuur van het veranderingsproces zichtbaar. Beschrijvingen en afbeeldingen worden daardoor veel complexer, maar hebben het voordeel dat werkelijkheidsfactoren die er toe doen, zoals veranderingen in de tijd, niet verdonkeremaand behoeven te worden.

Dewey's begrippen ervaring en transactie (?2.4) zijn te zien als verschijningsvormen van dezelfde kentheoretische fractal. De kleinste eenheid van Dewey's kentheorie is de transactie, zoals die uitgeschreven is het kind-kaars voorbeeld. De transactie met de dubbele uitkomst van verandering in de omgeving (de kaars is uitgegaan of verder opgebrand) en de reorganisatie van de *habit* in het kind wordt door Dewey als het om levende organismes gaat ervaring genoemd. De transactie en de ervaring worden als empirisch ondeelbare eenheid opgevat en hebben reflexief in principe dezelfde structuur:

	transactie	ervaring
uitgangspunt	contextualiteit continuïteit	intersubjectiviteit
bij bekende situatie	habituele handeling	habituele handeling
in onbekende situatie	verwarring	verwarring
uitkomst	habitreorganisatie veranderde omgeving	habitreorganisatie habitreorganisatie van de co-actor gezamenlijke nieuwe betekenis

In hoofdstuk twee is in paragraaf 4 stapsgewijze gewerkt naar een uitbreiding van de ervaring middels een toename van taal- en handelingsmogelijkheden, uitkomend bij een model van een leerproces, dat als *second order* weergave in ?2.5. is uitgeschreven. Het 'leren' heeft opnieuw dezelfde structuur als de transactie en de ervaring, maar het gehele proces kan over een langere

tijd uitgestrekt zijn. Als het gaat om reflecties over de ervaring, het filosofische niveau, noemt Dewey hetzelfde concept de *logica van de ervaring*, met opnieuw dezelfde structuur, maar met een andere 'maat' en vanuit een abstracter perspectief.

	leren	logica van de ervaring
uitgangspunt	intersubjectiviteit	intersubjectiviteit
bij bekende situatie	habituële handeling	habituële handeling
in onbekende situatie	verwarring	verwarring
afweging	ontwerp van mogelijkheden (<i>lines in action</i>) middels taal	langduriger ontwerp van mogelijkheden (<i>lines in action</i>) middels taal
handelen	beproeven van een mogelijkheid: in gebruik toe-eigenen of verwerpen	beproeven van een mogelijkheid: verificatie of falsificatie
uitkomst	<i>warranted assertion</i> habitreorganisatie, habitreorganisatie van de co-actor(en), gezamenlijke nieuwe betekenis	<i>warranted assertion</i> habitreorganisatie, habitreorganisatie van de co-actor(en), gezamenlijke nieuwe betekenis

De transactie is het grondmodel en de basisstructuur van Dewey's kentheorie en daarmee de fractal van alle leer- en veranderingsprocessen, zoals die waargenomen worden door degenen die binnen Dewey's kentheorie willen staan. Dit model heeft geen vaste, regelmatige vorm. De vorm waarin we de fractal 'transactie' waarnemen is afhankelijk van de plaats, de tijd, het niveau en het perspectief waaronder we waarnemen.

In het vervolg van deze studie duid ik de uit Dewey's kentheorie geconstrueerde fractal (?2.5), die vanuit verschillende waarnemingspunten kan verschijnen als transactie, ervaring, leren en logica van de ervaring, aan met de term *transactionele ervaring*. Ik handhaaf het begrip transactie omdat hierin de dynamiek en veranderingen doorklinken, en ervaring omdat dit onderzoek zich richt op de intersubjectiviteit, het sociale niveau van de transacties. Dewey's kentheorie heeft dus vanuit elk perspectief in principe dezelfde fractale structuur. Per perspectief zijn de fictieve afmetingen van de fractal 'transactionele ervaring' verschillend, zoals bijvoorbeeld de lengte van de *lines in action* (?2.4) in wetenschappelijke leerprocessen langer zijn dan in leerprocessen in het dagelijks leven.

De vraag hoe de constante 'de blijvende verhouding van handelen en wereld' en de dynamiek 'het doorgaande leren' zich verhouden, is hiermee beantwoord. De constante is een kentheorie, die opgevat wordt in een niet-lineair dynamisch model. In complexe fractale modellen is de dynamiek ingebouwd, want het tijdsformat van de fractal is principieel onregelmatig en mede afhankelijk van het waarnemingsperspectief. Bovendien kunnen de sequenties van de fractal, zoals hierboven in schema gezet en in ?2.5 als *second order* weergave uitgeschreven, in hun onderlinge verhouding variëren. Met het model van de niet-lineaire

dynamica is ook te verduidelijken waarom in ?2.5 is aangegeven, dat de sequentiële beschrijving van het proces transactionele ervaring tot een *second order* descriptie wordt. Deze tekst is een vertekende afbeelding van de werkelijkheid, omdat de factor ?tijd? vastgelegd is tot de tijdsduur, die de lezer nodig heeft om de tekst te lezen. In de werkelijkheid kan de tijdsspanne van een transactionele ervaring veel groter en veel kleiner zijn.

De fractal ?transactionele ervaring? functioneert zowel op het filosofische niveau als in de empirische werkelijkheid. Voor de verhouding kentheorie-empirie behoeven we in een theorie met een fractale structuur geen deductieve stappen te ondernemen. De fractal is het structurerende principe ?oorzaak en proces? en betreft alle leerprocessen vanuit elk perspectief. Binnen de fractal transactionele ervaring behoren denken en handelen bij elkaar. Op het niveau van een onderzoek zijn het theoretische en empirische deel sequenties van dezelfde fractal als in leerprocessen of transacties in het dagelijks leven. De betekenis van de combinatie van Dewey's kentheorie en de niet-lineaire dynamica werk ik eerst uit in de richting van de verhouding theorie en empirie in dit onderzoek. Vervolgens geef ik enkele consequenties voor leerprocessen in een groep.

Het onderzoek als leerproces

Het onderzoek als geheel is op te vatten als een leerproces, waarvan het verslag in zijn geheel de fractale structuur van de transactionele ervaring in bepaalde afmetingen en verhoudingen heeft. Binnen het geheel van het ?leerproces onderzoek? zijn talloze momenten en langer durende trajecten geweest van transactionele ervaring. Het ?leerproces onderzoek? vertoont het beeld van een genest⁶³ fractaal model. Ter verheldering zal ik de structuur en de opzet van dit onderzoek beschrijven als sequenties van de fractal ?transactionele ervaring?. In deze beschrijving verantwoord ik tevens de verhouding theorie en empirie, aangegeven door de niet-lineaire verhoudingen binnen de kentheorie.

De aanleiding voor deze studie is in het eerste hoofdstuk beschreven. De breuk in de traditieoverdracht van het christelijk geloof veroorzaakt verwarring en verstoort het tot enkele tientallen jaren geleden vanzelfsprekende (habituële) godsdienstpedagogische handelen. De weg die tot nu toe is afgelegd, was een zoektocht naar de herkomst en betekenis van wederkerig geloofsleren, zoals dit begrip in de hedendaagse godsdienstpedagogische literatuur als antwoord op de verwarring is gegeven. Dit was een theoretisch onderzoek, waarin hermeneutische vragen als ?hoe kunnen wij wederkerig leren verstaan? gesteld werden.

Als we de transactionele ervaring aanhouden als de kentheoretische fractal, ook geldend voor deze studie, levert het denkwerk alleen nog geen kennis op. In het ?overdenkende traject? van de transactionele ervaring ontwerpt men mogelijkheden. Eén door afweging geselecteerde mogelijkheid genereert in het handelen intersubjectief nieuwe betekenis en brengt aan het einde van de ?eenheid van denken en handelen? (voorlopig zekere) kennis tot stand. In het theoretische deel van deze studie is als antwoord op de verwarring, veroorzaakt door de breuk in de traditieoverdracht, slechts één mogelijkheid nagegaan, namelijk de theorie waaraan de wederkerigheid van wederkerig geloofsleren is ontleend. Er heeft geen afweging plaats gevonden tussen verschillende mogelijkheden, in dit geval tussen verschillende leertheorieën. Andere leertheorieën, zoals de behavioristische, de cognitieve of de cultuurhistorische leertheorie zijn in het overdenkende traject niet ter sprake gebracht. Het belangrijkste argument

63 ?Genest? is een (niet door Van Dale opgenomen) term uit de theorie van de case-study's (Swanborn, 1996, 97). Het woord is afgeleid van ?nest? zoals men kan spreken van een ?nest schalen?, een serie in elkaar passende gelijkgevormde schalen. Ook in het voorbeeld van de in elkaar passende baboesjka-poppen als fractale structuur kan men spreken van ?geneste? poppen.

om binnen Dewey's pragmatisme te blijven, is zijn uitgangspunt dat alle ervaring reële ervaring is. Geloof en geloofsleren hoeven daarom niet meer naar het louter subjectieve terrein verbannen te worden (?2.3). Deze ruimte is er niet binnen de dualistische epistemologie, op basis waarvan de behavioristische en cognitieve leertheorieën ontworpen zijn.⁶⁴ De fase van het ontwerpen en afwegen van mogelijkheden is in deze studie binnen de perken van één studie gehouden, maar kan op een andere tijd in meerdere richtingen uitbreidingen krijgen. Binnen Dewey's theorie zijn er wel kritische punten ter overweging gepasseerd, die als argumentatieve afweging van *lines in action* kunnen gelden. Er is een nadere explicatie gewijd aan het mogelijk te idealistische gehalte van Dewey's *democracy* en aan een onvoldoende onderscheid tussen doelrationeel en communicatief handelen (?2.8). Uit deze overwegingen is geconcludeerd dat Dewey's kentheorie bruikbaar is voor leefwereldonderzoek.

De beslissing dit onderzoek op te vatten als een verschijning op een bepaald niveau van de fractal ?transactionele ervaring? heeft als consequentie dat het theoretisch deel, waarin de *line in action* ?het leerproces-als-transactionele-ervaring? is ontworpen, gevolgd zal moeten worden door een deel waarin handelend deze lijn beproefd wordt. Binnen de logica van de transactionele ervaring zal het theoretische deel een vervolg moeten krijgen in een empirisch onderzoek, waarin de tot nu toe geconstrueerde denklijn tot de richtinggevende heuristiek voor het handelen in een praktische situatie van geloofsleren wordt. De fractal ?transactionele ervaring? op het niveau van een leerproces zal, gevuld met geloofsthema's, in een agogische setting handelend beproefd moeten worden.

Leren in groepen

De verklaring van de *transactionele geloofservaring* tot *fractal* van het leerproces heeft consequenties voor de opvattingen over leren in groepen. Groepsleerprocessen worden in dit perspectief opgevat als complexe systemen met dynamische structuren en in principe open eindes. Deze visie vervangt leren als een oorzaak-gevolg (of overdrachts-) model, waarin een docent de kennis aandraagt en de deelnemers de kennis overnemen. Veranderingen als uitkomst van een leerproces zijn niet te voorspellen. Leer- en veranderingsprocessen zijn niet uit te drukken in lineaire curves, alsof het zou gaan om een voortdurende kwantitatieve opbouw van kleine veranderingen zoals taxonomieën veronderstellen. Kwantitatieve lineaire reeksen zijn niet geschikt om te laten zien hoe graduele en kwalitatieve veranderingen plaats vinden (Van Geert, 1994, 12).

Een leersituatie in een groep is een complex en dynamisch systeem, waarin een veelvoud aan variabelen te onderscheiden is. In een groep is een aantal mensen bij elkaar (het interpersoonlijke niveau), die allemaal hun eigen voorgeschiedenis, aanleg en recente ervaringen meebrengen (het intrapersoonlijke niveau). Voeg daarbij de invloed van de ruimte waarin men samenkomt, het tijdstip en de duur van de tijd (het omgevingsniveau) en er ontstaat een scala aan onbepaalde variabelen (Burlingame, Fuhrman, Barnum, 1995, 90). De dynamische structuren van de leergroep worden bepaald door talloze gelijktijdige en elkaar opvolgende transacties tussen begeleider en deelnemers, deelnemers onderling en tussen allen en de omgeving. Leersituaties, die niet staan onder de dwang van toetsing achteraf, zijn processen met een open einde. Bij evaluaties aan het einde van een groepsbijeenkomst krijgt men op de vraag wat men heeft geleerd niet zelden net zoveel verschillende antwoorden als er deelnemers zijn.

Dit model lijkt een realistischer beeld van de werkelijkheid te geven dan andere leermodellen. Veel begeleiders hebben immers de ervaring dat hun goed voorbereide

64 De cultuurhistorische leertheorieën hebben een ander uitgangspunt, namelijk de samenhang van ontogenese en sociogenese. Zie Van Oers en Wardekker, 1997.

lesprocedure met een zorgvuldige vaststelling van de beginsituatie, nauwkeurig geformuleerde doelstellingen en een goed gedoseerde hoeveelheid nieuwe informatie lang niet altijd leidt tot de gewenste doelen. Het feitelijke leerproces in groepen wordt vaak doorkruist door allerlei onberekenbare ?storingen? en omstandigheden. De inzet van de begeleider is daarbij maar één factor in de hele dynamiek. Hetgeen de deelnemers wel leren lijkt vaker het resultaat van eigen doelgerichte activiteit zoals bewustworden, oefenen en zelf onderzoeken dan het directe gevolg van de communicatie tussen docent en lerende in een lesuur.

Een groepsleerproces benoemen als een complex systeem met dynamische structuren past bij een leertheorie waarin intersubjectiviteit het uitgangspunt is. Alleen vanuit een intersubjectief vertrekpunt is het grote aantal transacties voor te stellen. Voor structuur en daarmee enig houvast in de complexe dynamiek van leerprocessen zal in dit onderzoek de fractal ?transactionele ervaring? behulpzaam zijn. De fractal zal opgevat worden als een heuristiek, omdat het tot nu toe een onbeproeft *line in action* betreft. Wat betreft de leerprocessen in een groep wordt dit nader uitgewerkt in het empirisch deel van het onderzoek.

4.3. Het handelingsonderzoek

Inleiding

Dewey's handelingstheoretische opvatting van kennen heeft implicaties voor de uitvoering van het empirisch onderzoek in deze studie. Hierboven heb ik dit boek gekarakteriseerd als het verslag van een leerproces dat als geheel een transactionele ervaring is. Uit de procesmatige procedure, afgeleid uit Dewey's kentheorie (?2.5.), volgt dat het theoretische (overdenkende) deel van dit onderzoek verbonden moet zijn met een deel ?experimenteel handelen?, waarin de *line in action* (de hoofdstukken twee en drie en toegespitst het concept de transactionele geloofservaring) beproefd wordt. In de beproeving kunnen we ervaren (doen en ondergaan) of er voorlopig zekere kennis over de ontworpen denklijn te verkrijgen is. Uit de aanduiding dat het onderzoek de structuur van een leerproces heeft, volgt daarom dat het theoretische deel van dit onderzoek gevolgd moet worden door een empirisch deel.

In de transactionele ervaring zijn denken en handelen elkaars complementen in het kennisverwervingsproces. In transactionele ervaringen over een langere tijdsduur (de fractal met andere ?afmetingen? in andere omstandigheden) zullen vanwege het geneste principe kleinere fractals waar te nemen zijn. Het experimenteel handelende deel van het onderzoek zal op kleinere schalen eveneens bestaan uit transactionele ervaringen van denken en doen. Het empirisch onderzoek kan geen vorm hebben, waarin het denken geheel tot het voorafgaande ontwerpende traject is geïsoleerd; de dynamische complementariteit van denken en handelen gaat door in het empirisch deel. De methode voor empirisch onderzoek, waarin deze verbindingen tussen denken en doen het best uitvoerbaar zijn, is het handelingsonderzoek.

Handelingsonderzoek heeft tevens als voordeel dat fractale structuren in samenhang met tijd en context bestudeerd worden. Kwantitatieve onderzoeksmethoden maken een dwarsdoorsnede in de tijd en de uitkomsten representeren de stand van zaken in een bepaald veld op een bepaald moment. Kwalitatieve methoden betrekken wordingsprocessen en achtergronden bij huidige situaties en opvattingen, maar nemen daarbij de vertekening die optreedt door retrospectieve interpretatie van eerdere gebeurtenissen voor lief. In een handelingsonderzoek werken onderzoeker en co-actoren samen in een bedoeld en gedeeld veranderingsproces. Tijd en context blijven deel uitmaken van de onderzoekswerkelijkheid, waardoor de fractale structuur tezamen met de complexe dynamiek van leer- en veranderingsprocessen in de onderzoeksdata zichtbaar blijven.

Praktisch-theologisch handelingsonderzoek

De leidende vraagstelling in dit onderzoek is godsdienstpedagogisch van aard en daarmee is het een praktisch-theologisch onderzoek. Binnen dat kader ga ik na in hoeverre een beproeving van Dewey's kentheorie in de vorm van de *transactionele ervaring* spoort met de theorie van de praktische theologie. In een deweyaanse radicalisering van de theorie van de praktische theologie ligt een tweede argument voor de keuze voor een handelingsonderzoek.⁶⁵

De praktische theologie is een handelingswetenschap met als definitie

de empirisch-georiënteerde theorie van de bemiddeling van het christelijk geloof in de praxis van de moderne samenleving. (Heitink, 1993, 18)

Het kenmerk van de handelingswetenschappelijke opvatting van de praktische theologie is de eenheid van kennen, geloven en handelen (id, 114). G_Heitink pleit met nadruk voor de wisselwerking tussen theorie en praxis, in weerwil van wetenschapsopvattingen die geneigd zijn het één boven het ander te stellen (id, 148 ev.). In de methodologie van de praktische theologie als handelingswetenschap gaat het om drie begrippen, namelijk begrijpen, verklaren en veranderen (id, 159). Deze drie begrippen zijn uitgewerkt in drie perspectieven, het hermeneutische, het empirische en het strategische (id, 123 ev.). In het derde perspectief is 'veranderen' het leidende begrip. De drie perspectieven kunnen met elkaar verbonden worden, en dan met name in de zin dat ze elkaar aanvullen en bekritisieren.

De theorie-praktijk verhouding in de praktisch-theologische theorie heeft overeenkomsten en een nuanceverschil met die in Dewey's kentheorie. Het gemeenschappelijke ligt in de eenheid van kennen en handelen en in de wisselwerking tussen beide. Dewey's opvatting van de theorie-praktijk relatie is echter radicaler dan met Heitink's term 'wisselwerking' is aangegeven. In Dewey's visie levert immers de combinatie van theorie en empirie pas kennis op, het hermeneutische en het empirische perspectief samen leiden tot voorlopig zekere kennis.

Omdat bij Dewey continuïteit (en op sociaal niveau: intersubjectiviteit) een ontologisch gegeven is, is veranderen een gronddimensie van zijn kentheorie. Binnen Dewey's kentheorie gedacht is veranderen niet de methodologie van een derde perspectief, maar maakt het impliciet deel uit van het hermeneutische en het empirische perspectief. De opbouw van deze studie, staand binnen de theorie van de praktische theologie en Dewey's kentheorie beproevend, bestaat daarom uit drie delen. Het eerste deel is hermeneutisch en gericht op begrijpen. Daarin trachten we wederkerig geloofsleren te verstaan en verstaanbaar te maken. Lezend, studerend en denkend tot begrijpen komen, bestaat uit transacties met een driedelige uitkomst. Er is tijd verstreken, de *habits* van de onderzoeker zijn veranderd door reorganisatie en de stof (Dewey's kentheorie) is geactualiseerd in de toespitsing op de vraagstelling. Veranderen is hier ook een impliciet deel van het hermeneutische proces.

In het empirisch onderzoek, waarvan verslag gedaan wordt in het tweede deel, zullen onderzoeken en veranderen ook gelijktijdig plaatsvinden. Het empirische en strategische perspectief, in de theorie van de praktische theologie van elkaar onderscheiden, gaan in een onderzoeksconcept, ontwikkeld binnen Dewey's kentheorie, samen. Het handelingsonderzoek is een model van empirisch onderzoek waarin onderzoeken en veranderen beiden bewust en bedoeld deel van uitmaken, en daarmee is het de aangewezen vorm voor het empirische deel van deze studie. In het derde deel van de studie worden theorie en empirie op elkaar betrokken, waardoor zichtbaar wordt welke veranderingen tot stand zijn gekomen, en hoe en onder welke

65 Zie voor de ontwikkeling van de empirisch-theologische visie op de praktische theologie ook Vossen, 1987. In dit artikel constateert Vossen ook dat in het 'actieonderzoek' de theologie niet achteraf reflexief aan bod komt, maar in zekere zin in het feitelijke handelingsonderzoek geïntegreerd is (250).

voorwaarden de veranderingen zich hebben voorgedaan.

Handelingsonderzoek als exemplarisch leren

Voor het ontwerp en de uitvoering van het empirisch deel van dit onderzoek gebruik ik het model *Handelingsonderzoek als exemplarisch leren* van H_Coenen (1989). Dit boek markeert de volwassenwording van de methodologie van het handelingsonderzoek na een lange periode van experiment en ontwikkeling.⁶⁶

Coenen legt de oorsprong van het handelingsonderzoek in het werk van P_Freire en O_Negt,⁶⁷ en fundeert de methodologie met de structuratietheorie van A_Giddens. In de wisselwerking van deze theorieën met ervaringen en onderzoek in het vormingswerk van vakbewegingen heeft hij een gefaseerd model ontworpen. Het adjectief *exemplarisch* in de titel van Coenens boek heeft twee betekenissen. De eerste is dat in zijn gefaseerd model van handelingsonderzoek door actoren en onderzoeker gezamenlijk één concreet probleem als exemplaar uitgekozen wordt, waaraan zij samenwerken ter verbetering van probleemsituaties in het veld. Het ene concrete probleem is exemplarisch voor de wijze waarop andere deelproblemen aangepakt kunnen worden. De tweede betekenis geeft aan dat de werkwijze van een handelingsonderzoek exemplarisch kan zijn voor gelijksoortige situaties met gelijksoortige problemen. Het leer- en veranderingsproces van één handelingsonderzoek gaat boven de ene situatie uit, en kan leer-, veranderings- en handelingsalternatieven aanreiken voor het oplossen van aanverwante problemen. Handelingsonderzoeken beogen geen generalisatie, maar overdraagbaarheid van leer- en veranderingsprocessen. De wijze waarop in dit onderzoek gestreefd wordt naar overdraagbaarheid werk ik hieronder uit in de nadere beschrijvingen van de doelstellingen.

Het handelingsonderzoek, zoals dat de laatste decennia ontwikkeld is,⁶⁸ heeft zijn wortels onder meer in het werk van K_Lewin, die overduidelijk zijn inspiratie put uit Dewey's werk.⁶⁹ Dewey's opvattingen over intersubjectiviteit, veranderen en onderzoeken werken door in de hedendaagse theorie- en praktijkopvattingen van handelingsonderzoekers. De doelstellingen van het handelingsonderzoek (Coenen, 1989, 125) en hun invulling met begrippen uit dit onderzoek kunnen daarom een brugfunctie vervullen tussen het theoretische en het empirische deel.

4.4. De doelstellingen van het handelingsonderzoek

Inleiding

Ik werk de vier doelstellingen van het handelingsonderzoek, zoals ze door Coenen geformuleerd zijn,⁷⁰ in twee richtingen uit. Als eerste benoem ik kort de analogie met aspecten van Dewey's

66 Zie Van Dijkum, Van Dobben de Bruyn, Kats, 1981; Miedema 1986; Swanborn 1981, 377 ev; De Reuver 1987 en voor de bespreking daarvan Vossen, 1988; Van der Zande 1990; Kats 1996.

67 De ontstaansgeschiedenis van het handelingsonderzoek is nog niet systematisch onderzocht en beschreven. De studies en artikelen noemen verschillende oorsprongen, zie ook noot 12.

68 Een goed overzicht van de stand van zaken in de methodologie en uitvoering van het handelingsonderzoek wordt geboden in de drie bundels van het Nederlands Netwerk van Handelingsonderzoekers, waarin onderzoekers uit diverse disciplines (psychologie, sociologie, antropologie, pedagogiek en andragologie) hun werk presenteren: Boog ea. (red.) 1993, 1996, 1998.

69 Zie Van Dijkum, Van Dobben de Bruyn, Kats, 1981, 39; Miedema en Biesta, 1989, 80; Van Beinum in Boog ea. 1998, 65-79.

70 Coenen is sociaal wetenschapper en hij heeft zijn theorie en model ontwikkeld in relatie tot handelingsonderzoek in maatschappelijke verbanden. In zijn doelstellingen gebruikt hij dan ook steeds

kentheorie [A] en vervolgens maak ik een beweging in de richting van het empirisch deel van dit onderzoek door aan te geven welke aanwijzingen en toespitsingen de doelstellingen voor het empirisch onderzoek leveren [B]. Een belangrijke toespitsing van het theoretische deel ging hier al aan vooraf in de keuze van de contextualisering van de vraagstelling, het *wederkerig geloofsleren* van 16/17-jarige jongeren en hun ouders in een catechetische setting (?1.3).

Doelstelling 1

—

Vanuit een geëxpliciteerde godsdienstpedagogische theorie ? niet alleen betreffende de godsdienstpedagogische organisatie, waarmee in het onderzoek wordt samengewerkt, maar ook betreffende de plaats van het onderzoek ? wordt beoogd godsdienstpedagogische veranderingen teweeg te brengen, de godsdienstpedagogische handelingscompetenties van de betrokken actoren te vergroten en wetenschappelijke kennis te verwerven, dit alles binnen een concreet godsdienstpedagogisch veld.

[A] In deze doelstelling weerklinkt Dewey's kentheoretische visie op de verhouding tussen de *line in action* en de experimentele beproeving. Het bedenken van mogelijke oplossingen als antwoord op een bepaalde vraag levert nog geen kennis op. Pas bij beproeving in samenwerking met anderen, tijdens welke bij alle betrokkenen veranderingen zullen plaatsvinden (habitreorganisatie), moet blijken wat de theorie (de *line in action*) waard is.

[B] De geëxpliciteerde godsdienstpedagogische theorie is in de voorafgaande hoofdstukken aan de orde geweest. De bestudering van herkomst en achtergrond van het begrip *wederkerig geloofsleren* leidde tot het concept *transactionele geloofservaring*. Dit concept zal functioneren als de richtinggevende heuristiek voor het empirisch onderzoek.

De godsdienstpedagogische organisatie waarmee wordt samengewerkt is een plaatselijke gemeente, nader bepaald de jongeren van een catechesegroep en hun ouders. Het *wederkerig geloofsleren* zal het onderwerp van het gezamenlijk onderzoek zijn. Het gezamenlijk onderzoek is tegelijk een leerproces. Het doel van het leerproces voor de co-actoren is vergroten van hun handelingscompetenties.

Handelingsonderzoek heeft een dubbel doel, het vergroten van de handelingscompetenties van de betrokken actoren (de 16/17-jarige jongeren en hun ouders) en het verwerven van wetenschappelijke kennis. Alle betrokkenen werken samen in de richting van beide doelstellingen, want juist in de samenwerking vindt er een intersubjectief leerproces plaats, waardoor zowel de co-actoren als de onderzoeker hun doelen kunnen bereiken. Het handelingsonderzoek is gericht op het vinden van handelingsalternatieven voor probleemsituaties ? in dit onderzoek de breuk in de traditieoverdracht ?, maar het einddoel van het onderzoek ligt niet vast. De doelstellingen, wetenschappelijke kennis voor de onderzoeker en verruimde handelingsmogelijkheden voor de betrokkenen, zijn nog in algemene woorden geformuleerd en kunnen pas gedurende het handelingsonderzoek nader ingevuld worden. Pas gedurende de procesmatige samenwerking van onderzoeker en onderzochten, die ieder hun eigen competentie en ervaringen inbrengen, worden handelingsalternatieven en wetenschappelijke kennis ?gevonden?. Het handelingsonderzoek is heuristisch van aard. Kennis verzamelen is een zich ontwikkelend proces en al doende maken alle betrokkenen samen betekenissen, die voorlopige antwoorden op de gesignaleerde vragen kunnen zijn.

het adjectief ?maatschappelijk?, dat ik met het oog op het objectdomein van mijn onderzoek vervang door ?godsdienstpedagogisch?.

Omdat in handelingsonderzoek intersubjectiviteit en samenwerking centraal staan, duidt men de betrokkenen aan als *competente actoren*. Deze aanduiding betekent meer dan het serieus nemen van de medewerkers uit het veld. Coenen licht dit toe met de dubbele hermeneutiek van Giddens (1989, 9, 10, 129 ev.). In het onderzoek interpreteert de onderzoeker het probleem als een reeds door de competente actoren geïnterpreteerde werkelijkheid. De actoren hebben betekenissen gemaakt in hun interacties met de sociale werkelijkheid, en die betekenissen worden in de communicatie van actoren en onderzoeker ingebracht als praktische kennis. In het onderzoek brengen onderzoeker en actoren ieder hun eigen competenties en verantwoordelijkheden mee. De actoren hebben praktische kennis van de pedagogische relatie, van zichzelf, geloof, kerk en wereld. De onderzoeker heeft deze kennis in een bepaalde mate eveneens, plus een hoeveelheid godsdienstpedagogische en onderzoeksmethodologische kennis.

De samenwerking van de praktische kennis van de competente actoren en de wetenschappelijke kennis van de onderzoeker is voor beiden een leerproces, waaruit voor beiden nieuwe betekenissen en nieuwe handelingsmogelijkheden kunnen ontstaan. Het kwaliteitscriterium voor de samenwerking is wederzijdse adequaatheid. Tijdens en aan het einde van het handelingsonderzoek kan evaluerend de adequaatheid van het leerproces voor alle betrokkenen gepeild worden. Het criterium voor de adequaatheid van het leerproces van de co-actoren is de vergroting van hun handelingsmogelijkheden betreffende het thema van het onderzoek, het wederkerig geloofsleren. Aan de kant van de onderzoeker ligt de adequaatheid in het verkrijgen van voldoende en relevante wetenschappelijke kennis, waarmee de vraagstelling van het onderzoek beantwoord kan worden. Het concrete godsdienstpedagogische veld is dus meer dan een te onderzoeken veld, het is een rijke bron van kennis.

Doelstelling 2

—

De nagestreefde verbeteringen en het verwerven van kennis zijn gericht op bewustwording, emancipatie en democratisering, welke doelen te concretiseren zijn in het onderzoek zelf.

[A] Hier ligt een overeenkomst met Dewey's *democracy* (?2.7). In de formulering als doelstelling heeft dit normatieve begrip consequenties voor het handelen van de onderzoeker. *Democracy* is niet alleen de constructie van een ideaal. De principes ?vrijheid, gelijkheid en verantwoordelijkheid? moeten blijken uit het concrete handelen. Het democratische doel kan alleen bereikt kan worden door middelen die aan dezelfde democratische criteria beantwoorden.

[B] Als bewustwording, democratisering en emancipatie doelen van het handelingsonderzoek zijn, zal in het empirisch onderzoek op een bewustmakende, democratische en emancipatoire wijze gewerkt moeten worden. Dit stelt eisen aan de attitude van de onderzoeker, die vervolgens zal moeten blijken uit de stijl van begeleiding van de gesprekken met jongeren en ouders. Zowel in haar houding als in haar agogisch handelen zal zij moeten streven naar ?vrijheid, gelijkheid en verantwoordelijkheid voor allen?. Dit voornemen over de werkwijze zal vanaf het begin voor de meewerkenden duidelijk moeten zijn.

Coenen beveelt onderzoekers aan hun (maatschappij i.c. godsdienstpedagogische) visie te expliciteren, waardoor de richting van de verbetering ter discussie gesteld kan worden. De verbetering die in het handelingsonderzoek wordt nagestreefd, is gericht op een verschuiving van routinematige handelingen van de actoren naar bewuster en meer overwogen handelen. De verschuiving wordt bewerkstelligd door reflectie, gesprek en oefening. De competente actoren hebben een actief aandeel in de veranderingen, zij zijn zich bewust van eerdere routinematige reacties, en leren van en met elkaar alternatieve mogelijkheden en handelingen. De uitkomst is

een vergroot handelingsrepertoire (1989, 117, 118).

De voorgestane richting van de verbetering in dit onderzoek zal dus voorafgaande aan het onderzoek geëxpliciteerd moeten worden. Een deel van die verantwoording is al gegeven bij de pedagogische uitwerking van Dewey's kentheorie (?2.6) en de aanzetten voor de godsdienstpedagogiek (?3.7). Ik werk ze hier concreter uit, gericht op het empirisch onderzoek.

1. De vraagstelling van dit onderzoek spreekt van het bevorderen van wederkerig geloofsleren (?1.3). Tot nu toe is een overdrachtsmodel een bekender en vanzelfsprekender concept van geloofsleren dan een model van wederkerigheid. Ouders en jongeren zullen als beginsituatie beschikken over een routinematige eenrichtingsopvatting van leren geloven. Dit is in onze cultuur geen gewaagde veronderstelling, want het overdrachtsmodel komt, zowel in opvoeding als in onderwijs, het meeste voor. Het zal jongeren en ouders van meet af aan duidelijk gemaakt moeten worden dat wederkerig geloofsleren het thema van alle gesprekken zal zijn én dat in onze samenwerking wederkerigheid als leidend principe van de werkwijze zal functioneren. Dit is eenvoudig uit te leggen op het niveau van het onderzoek: als onderzoeker heb ik de deskundigheid van jongeren en ouders nodig om meer te weten te komen over wederkerig geloofsleren. Of ouders en jongeren zich in voldoende mate herkennen in de achtergronden van het onderzoek (?1.2), zodat zij gemotiveerd zijn zich het perspectief van wederkerigheid toe te eigenen, zal moeten blijken.

In het handelingsonderzoek heet het overleg in de aanvang van het onderzoek *check of the problem*. In deze fase zal een afstemming moeten plaatsvinden, waaruit blijkt of de betrokkenen de problemen die de aanleiding tot het onderzoek vormen, herkennen en onderschrijven.⁷¹ In samenhang met de *check of the problem* dient een *check of the theme* uitgevoerd te worden. Dit is een gezamenlijk overleg over de plausibiliteit van het thema wederkerig geloofsleren als antwoord op het gesignaleerde probleem. Uit dit overleg moet blijken of de co-actoren mee willen gaan met een onderzoeks- en leerexperiment in het perspectief van wederkerig geloofsleren.

2. De handelingsmogelijkheden van jongeren en ouders ten opzichte van elkaar kunnen vergroot worden, als zij zien dat het mogelijk is hun relatie als wederkerig op te vatten. Voor de ouders kan de winst zijn dat zij nieuwe vragen, perspectieven en inzichten van de jongeren aangereikt krijgen, die hen uitdagen hun geloof te nuanceren, differentiëren en actualiseren. Het emancipatoire effect zal voor de jongeren het duidelijkst zijn. In het overdrachtsmodel hebben zij de rol van degenen die het nog niet allemaal weten?. Als zij de ruimte krijgen hun gedachten over geloof onder woorden te brengen, zullen zij bevestigd worden in hun competentie om te geloven. Deze bevestiging kan hen motiveren zich met geloof te blijven bezig houden.

Het is vrij ongebruikelijk dat volwassenen en jongeren van 16/17-jaar met elkaar in gesprek gaan over geloof. Een experiment in deze richting kan ouders en jongeren leren dat zij elkaar wel iets te zeggen hebben. Jongeren worden zelfstandiger en ontwikkelen steeds meer hun eigen visie en gedachten. Zij zijn misschien wel waardevollere gesprekspartners dan hun ouders zich realiseren. En omgekeerd kunnen jongeren ervaren dat in vrijheid vertelde ervaringen van volwassenen bijdragen kunnen zijn aan hun geloof. In ?3.7 is gezegd dat individu en

71 Hier dient zich een terminologische verwarring aan. Verschuren (1992) stelt dat de vraag- en doelstelling samen de probleemstelling van een onderzoek vormen. Deze opvatting is in de opbouw van hoofdstuk 1 gevolgd. Wat men in het handelingsonderzoek *check of the problem* noemt, is het gezamenlijk onderzoek naar de achtergronden en de aanleiding. Ik vertaal *check of the problem* als ?onderzoek van het probleem? en bedoel daarmee het onderzoek van de co-actoren naar de achtergronden, die de aanleiding tot het onderzoek vormen en in ?1.2 beschreven zijn.

gemeenschap geen concurrerende grootheden zijn, maar dat zij elkaar over en weer in stand houden en voeden. De voorgestane richting van de verbetering in dit handelingsonderzoek is een kwalitatieve verbetering van de geloofsgesprek communicatie tussen mensen van verschillende leeftijdscategorieën binnen een kerkelijke gemeente, op zodanige wijze dat de betrokkenen zich bewuster worden van hun geloof en zij zich realiseren dat zij dat niet zonder de anderen hadden kunnen bereiken.

3. In de geloofsgesprek communicatie zal de traditie aan de orde komen. Welke aspecten van het brede scala van het 'hoe' en 'wat' van geloof door ouders en jongeren tot exemplaar gekozen zullen worden, is niet van te voren aan te geven. Te verwachten valt dat dit zowel inspiraties als knelpunten zullen zijn. In de communicatie leren ouders en jongeren dat de geloofstraditie tot leven komt in een voortgaande actualisatie. In het geloofsgesprek kunnen overtuigingen, ervaringen en vragen ter sprake gebracht worden. In het wederkerig leerproces worden nieuwe actuele betekenissen aan het bestaande geloofsgoed toegevoegd en kan het geloof van de gesprekspartners zich ontwikkelen. De ervaring dat een oude boodschap hier en nu voor ons betekenis heeft, schept openheid naar de toekomst. De inspiratie van vernieuwde betekenisgeving kan altijd opnieuw geschieden.

Doelstelling 3

—

De bereikte verbeteringen en verworven kennis moeten bruikbaar zijn voor ander onderzoek en andere onderzoeksterreinen.

[A] Elke praktische beproeving van een theoretische concept levert volgens Dewey's kentheorie slechts voorlopig zekere kennis (*warranted assertion*) op. Kennisverwerving is contextgebonden en daarom zijn er alleen 'lokale theorieën' (?3.5) mogelijk. Dit klinkt onzeker voor mensen, die kennis als vaste grond beschouwen, maar heeft het voordeel van bescheidenheid over de mogelijkheden van wetenschappelijk onderzoek. Lokale theorieën impliceren een open houding naar de toekomst: het kan altijd weer anders. Handelingsonderzoekers verdisconteren deze bescheidenheid en openheid in hun methode. De in deze studie ontwikkelde *lines in action* kunnen door anderen in hun situatie opnieuw ingezet en beproefd worden.

[B] Handelingsonderzoek wordt uitgevoerd in samenwerking met mensen die staan in het onderzochte veld, waaruit de vraag is opgekomen. De wetenschappelijke kennis, die in het handelingsonderzoek verzameld is, is daarom gebonden aan die bepaalde context. Of in de termen van de niet-lineaire dynamica geformuleerd, de context is een factor in de uitkomsten van het onderzoek. In handelingsonderzoek maakt men geen aanspraak op generaliseerbaarheid. Dit wil niet zeggen dat het onderzoek buiten die ene context geen enkele betekenis heeft. Een catechesegroep in Groningen kan niet gelijk gesteld worden aan één uit Limburg, maar zij hebben toch ook een groot aantal overeenkomsten, zoals bijvoorbeeld leeftijdscategorie, wonend in Nederland en behorend bij een kerk.

Handelingsonderzoekers beogen overdraagbaarheid van het onderzoeksproces, de bereikte verbeteringen en de verworven kennis (Miedema, 1986, 144, 154 ev; Coenen, 1989, 232 ev.). Andere onderzoekers en begeleiders van leerprocessen in de gemeente kunnen met andere mensen en in een andere context een gelijksoortig traject afleggen. Als zij een goed oog hebben voor overeenkomsten en verschillen tussen de in dit onderzoek beschreven en hun eigen situatie, kunnen ze leren van de ideeën, doelstellingen en procedures van dit onderzoek. Handelingsonderzoekers kunnen leren van de effecten van bepaalde in dit onderzoek genomen beslissingen en uitgevoerde procedures, en deze in eigen onderzoek navolgen of juist vermijden. Godsdienstpedagogen kunnen de ontwikkelde concepten en de theorievorming opnieuw

beproeven. Het voorbeeld van de serie gesprekken met jongeren en ouders (hoofdstuk 7) is een ontwerp, dat in aangepaste vorm navolgbaar is in andere situaties.

Vanwege de eis van overdraagbaarheid krijgt de expliciteringsplicht in het handelingsonderzoek een extra accent. De mate van expliciteit van overwegingen en beslissingen uit het onderzoek maakt het voor eventuele gebruikers van de resultaten beter te beoordelen wat relevant is voor de eigen situatie. De verslagen van het empirisch onderzoek zijn geschreven met het oog op de plicht navolgers zo helder mogelijke informatie voor hun afwegingen te geven.

Doelstelling 4

—

Gerichtheid op vormgeving van een gedemocratiseerd onderzoeksleerproces, waarin onderzoekers en onderzochten een gelijkwaardige positie innemen, en waarin de werkelijkheidsinterpretaties van de onderzochten het vertrekpunt zijn.

[A] Werken vanuit het kentheoretisch perspectief van intersubjectiviteit houdt vanzelfsprekend een gelijkwaardige positie in voor alle betrokkenen. Gelijkwaardigheid betekent echter geen gelijkheid, want dat zou het einde zijn van alle leermogelijkheden. Juist ieders uniciteit door aanleg en levensloop, en daarmee met een persoonlijke set *habits*, is de voorwaarde voor de dynamiek van doorgaande leerprocessen (?2.4). Democratie en gelijkwaardigheid zijn echter niet synoniem met gelijke taken en dezelfde verantwoordelijkheden voor alle betrokkenen. De taken en verantwoordelijkheden voor de begeleidster van de gesprekken liggen met name in het nemen van initiatieven voor en bewaking van de samenwerking, oog voor de beginsituatie en openheid naar de toekomst (?2.6).

[B] In het onderzoeksleerproces beschikt de onderzoeker, vanuit het theoretische ontwerp en in combinatie met haar agogische kennis en ervaring, waarschijnlijk over het meeste inzicht in een zo verantwoord mogelijke werkwijze. Beschikken over een bepaalde hoeveelheid kennis en deskundigheid behoeft niet strijdig te zijn met samenwerken en democratische uitgangspunten. De kennis en deskundigheid moeten op dusdanige wijze ingezet worden, dat de gesprekspartners de mogelijkheid hebben tot reorganisatie van hun *habits*, en wel op zodanige wijze dat deze *habits* open blijven voor reorganisatie in de toekomst. De onderzoeker zal haar kennis dan ook moeten presenteren als een mogelijkheid, waarmee zij haar gesprekspartners de ruimte geeft hun eerdere opvattingen te handhaven of te veranderen. Verzamelde kennis en ervaring moet op een zorgvuldige en adequate wijze in dienst gesteld worden van het leerproces van allen om aan het democratische principe van vrijheid tegemoet te komen.

Een belangrijk aspect van de verantwoordelijkheid is dat de begeleidster, werkend vanuit het concept transactionele geloofservaring, zal moeten beginnen bij de reeds aanwezige kennis en ervaring van de co-actoren. Verkenning van de werkelijkheidsinterpretaties die behoren bij de beginsituatie van alle betrokkenen, zal de basis moeten zijn van het leer- en onderzoeksproces.

Met deze uitwerkingen van de doelstellingen van het handelingsonderzoek in twee richtingen is een overgang van theorie naar empirie gemaakt. Uit de mogelijkheid verbanden te leggen tussen Dewey's kenthorie en de doelstellingen van het handelingsonderzoek als exemplarisch leren blijkt de verwantschap tussen beide. Op basis van deze aansluiting kunnen nog enkele aanwijzingen van het handelingsonderzoek uitgewerkt worden.

4.5. Aanwijzingen voor de uitvoering van het handelingsonderzoek

De relatie doelstelling en planning

De planning en de doelstelling van een handelingsonderzoek moeten tegelijk duidelijk én open zijn (Coenen, 1989, 85-87). Duidelijkheid vooraf schept een kader, waarmee de actoren gemotiveerd kunnen worden met het onderzoek mee te doen. Door goede informatie kunnen zij zich een beeld vormen van wat het onderzoek van hen vraagt, hoeveel tijd het zal kosten en wat het hen zal opleveren. De openheid van de doelstelling en planning is nodig omdat in het handelingsonderzoek alle actoren samenwerken, waardoor het feitelijke verloop procesmatig en niet programmatisch zal zijn. In de samenwerking brengen alle betrokkenen stap voor stap intersubjectief nieuwe betekenissen tot stand, die weer de inzet zijn voor de volgende transacties. Voor dit onvoorspelbare verloop moet het ontwerp van het handelingsonderzoek ruimte bieden. De beslissingen die in dit onderzoek nodig waren voor het creëren van duidelijkheid, waarbij steeds het streven naar openheid heeft meegewogen, zijn verantwoord in de verslagen van het empirisch onderzoek (?5.2 en ?6.2).

Het initiatief voor de samenwerking

In het eerste hoofdstuk is een verantwoording gegeven van de contextualisering van de onderzoeksvraag in de keuze voor samenwerking met de jongeren van een catechesegroep en hun ouders (?1.3). In dit hoofdstuk over de methode van het empirisch onderzoek moet aan de verantwoording van de keuze voor de contextualisering nog iets toegevoegd worden. Er zijn globaal twee manieren om een handelingsonderzoek te starten. De eerste manier is naar aanleiding van een vraag, die mensen uit een bepaald veld aan wetenschappers stellen. In die situatie gaan handelingsonderzoekers met de vragenstellers aan het werk en zetten hun wetenschappelijke kennis in, om in samenwerking met de co-actoren, het gesignaleerde probleem op te lossen. Aan het einde van het samenwerkingstraject hebben de co-actoren geleerd hun concrete probleem in een oplossing om te zetten, de onderzoekers hebben meer zicht verworven op de relevantie van hun wetenschappelijke theorieën en kunnen daar mogelijk verfijningen in aanbrengen.

Bij de tweede manier ligt het initiatief bij de onderzoeker. Op een gesignaleerd probleem heeft zij een theorie ontwikkeld, voor de beproeving waarvan zij medewerking van mensen in het veld vraagt. In de praktische samenwerking met mensen die staan in het veld waaruit de vraag is opgekomen, zal moeten blijken of de theorie waarde heeft, nader uitgewerkt en gecorrigeerd kan worden. In dit onderzoek is de tweede weg bewandeld. Hierboven, bij de uitwerking van de eerste doelstelling, is al gerept van een noodzakelijke fase van afstemming tussen onderzoeker en co-actoren in de aanvang van het empirisch onderzoeksproces. In de hier gevolgde werkwijze, waar de vraag om samenwerking door de onderzoeker aan mensen in het veld is gesteld, zal vanwege de verwachte onbekendheid met het perspectief wederkerig geloofsleren zorgvuldige aandacht aan de afstemming over probleem en thema gegeven moeten worden.

In de meer ideologisch bevlogen periode van de ontwikkeling van het handelingsonderzoek, toen ook voornamelijk aangeduid als actieonderzoek,⁷² was een vraag, gesteld door direct betrokkenen, een criterium voor de juistheid van het onderzoek. Handelingsonderzoekers maken nu gebruik van beide mogelijkheden. De gelijkwaardigheid van alle betrokkenen en hun doelstellingen is een belangrijker kwaliteitscriterium voor het samenwerkingsproces dan de lokalisering van het initiatief tot het onderzoek.

72 Zie bijvoorbeeld Van Dijkum, Van Dobben de Bruyn, Kats, 1981.

Fasering

Het handelingsonderzoek als exemplarisch leren is gestructureerd in drie fasen (Coenen, 1989, 98-106). Deze fasering is een houvast in het ontwerp van een handelingsonderzoek, maar de scheiding tussen de fasen is niet absoluut. In de praktijk van het onderzoek kunnen verschijnselen, die theoretisch tot een andere fase behoren ook vroeger, later of herhaaldelijk aan de orde zijn.

1. *De themafase*. In deze fase verzamelen de onderzoeker en de co-actoren het materiaal en observeren zij de situatie. De onderzoeker stelt vooral informatieve vragen. In de themafase moet een afstemming met de co-actoren over de probleemstelling van het onderzoek en het thema wederkerig geloofsleren plaatsvinden. Uit dit overleg moet blijken of het voorgestelde thema een generatief thema is. Freire omschrijft een generatief thema als een antithetisch thema, dat in een dialectische spanning staat tot het denken van de eigen tijd (1972, 84 ev.).⁷³ De co-actoren vullen het generatieve thema met hun praktische kennis. Dit levert een veelheid van deelthema's, associaties en voorbeelden op, die door de onderzoeker gesystematiseerd worden.

2. *De kristallisatiefase*. In deze fase voeren alle actoren een discussie over de juistheid van de door de onderzoeker gemaakte verzameling van deelthema's uit de eerste fase. De onderzoeker kan in navolging van Freire's werkwijze zogenaamde scharnierthema's toevoegen. Bij deze discussie behoren gesprekken over de adequaatheid van de door de onderzoeker aangebrachte structuur in de grote hoeveelheid thema's. Het resultaat van deze gesprekken is de keuze voor één thema als hoofdprobleem, het exemplaar.

3. *De exemplarische fase*. In deze fase werkt men aan een concrete oplossing voor het exemplarische probleem. Men kijkt wat nodig is om het probleem op te lossen, verwoordt tegenstellingen, draagt theoretische notities aan ter verheldering en werkt aan het veranderingsproces.

Er zijn enkele voorbeelden van het gebruik van dit drie fasenmodel door praktisch theologen.⁷⁴ Ondanks deze voorbeelden biedt het model niet meer dan een raamwerk voor de planning van het empirisch onderzoek. De structurering biedt voldoende duidelijkheid om verantwoord te kunnen onderzoeken, maar het is ook nog zo open dat er ruimte is voor invulling in veel verschillende situaties. Die invulling zal gaandeweg het empirisch onderzoek gevonden moeten worden.

Drie actorenmodel

In sociaal wetenschappelijk handelingsonderzoek werken onderzoekers vaak met een groep mensen, die zich met een probleem of een behoefte aan nieuwe impulsen tot de onderzoekers gewend hebben.⁷⁵ In dit type handelingsonderzoek zijn twee actoren actief, de (groep) aanvragers en de onderzoeker(s). De aanvragers hebben echter vaak vragen in relatie met andere groepen in hun situatie, bijvoorbeeld werknemers met hun werkgevers (Coenen, 1989) of jongerenwerkers met jongeren (Van der Zande, 1990). D. van der Meer en J. Zeelen geven een verantwoording van hun ontwikkeling als onderzoekers in hun artikel over arbeidsrehabilitatie in de psychiatrie (1993, 113). In eerste instantie voerden zij hun handelingsonderzoek uit in een model met twee actoren, hulpverleners en onderzoekers. De feitelijk wel betrokken maar niet

73 Zie Heitink (1988, 26 ev.) voor generatieve themata in de praktische theologie.

74 Hendriks, 1995 en Vercammen, 1997. Zie voor de bespreking van het onderzoek van Vercammen: Hendriks, 1997, 600-602.

75 Zie bijvoorbeeld Van der Zande, 1990.

participerende derde actor, de cliënten, fungeerden slechts als informanten. In een later stadium, toen zij zich de dominantie van onderzoekers en hulpverleners realiseerden, zijn zij overgestapt naar een drie-actoren model. Uit deze ervaring trekken wij lering voor dit onderzoek. Al in een vroeg stadium van de ontwikkeling van het onderzoek is het voornemen ontstaan het wederkerig geloofsleren niet vanuit het perspectief van of de ouders of de jongeren te onderzoeken, maar zo concreet mogelijk in hun gezamenlijke gesprekken. Omdat dit onderzoek gericht is op de wederkerigheid tussen jongeren en hun ouders zal het handelingsonderzoek in een drie-actorenmodel georganiseerd moeten worden, waarbij jongeren, ouders en onderzoeker de respectieve actoren zijn.

4.6. Besluit

Het klassieke model van de opbouw van de wetenschap doet onvoldoende recht aan Dewey's uitgangspunten van contextualiteit en continuïteit en aan zijn opvatting over de eenheid van denken en handelen in het kennisverwervingsproces. In plaats van een lineaire relatie tussen theorie en praktijk is daarom de niet-lineaire dynamica voorgesteld als een denkwijze, waarmee de eenheid van denken en handelen als de fractale structuur van leerprocessen opgevat kan worden. De transactionele (geloofs)ervaring is daarom tot fractal van de diverse leerprocessen in deze studie verklaard.

Het handelingsonderzoek als exemplarisch leren, getemporeerd in drie fasen en in een model met drie actoren, is voor een empirisch onderzoek dat de transactionele geloofservaring wil beproeven, de meest aangewezen onderzoeksmethode. Middels de parafrasering van de doelstellingen van het exemplarisch handelingsonderzoek is een overgang gemaakt van theorie naar empirie. In hoofdstuk 1 is de contextualisering ten dienste van een onderzoekbare vraagstelling verantwoord. Het verslag van de ondernomen stappen naar de heuristische beproeving van de processen van transactionele geloofservaring wordt ingezet met de weergave van het pilotonderzoek.

5. De pilot

5.1. Inleiding

Zowel het concept transactionele geloofservaring als het handelingsonderzoek zijn heuristische ontwerpen. Heuristieken ontleen hun kracht aan de ruimte nieuwe wegen te ontdekken, maar totdat het ontwerp de tekentafel verlaat en er in de praktijk mee gewerkt gaat worden, is er weinig zekerheid dat een nieuwe benadering iets zal opleveren. Daarom is na de eerste formulering van het theoretisch kader besloten tot beproeving van de heuristieken in een pilotstudie.

Heuristische concepten zijn, hoewel open en zoekend van aard, tegelijk wel het theoretisch kader, waarmee richting aan het empirisch onderzoek wordt gegeven. Ook handelingsonderzoekers gaan niet 'theorieeloos' aan de slag. Dit onderzoek is een combinatie van twee heuristieken: de beproeving van het concept transactionele geloofservaring in de vorm van een handelingsonderzoek. De structuur en de uitgangspunten van het exemplarisch handelingsonderzoek zijn de wegwijzers voor de beslissingen, die vooraf genomen moeten worden. Op welke concrete punten er vooraf beslissingen nodig zijn, wordt bepaald door de contextualisering en het directe praktische belang.

Bij de start van de pilot is het eerste te regelen punt de werving van co-actoren. Daartoe zal er een duidelijk voorstel moeten liggen, waarop mensen gevraagd kunnen worden mee te werken. In het licht van de opvatting dat zij de co-actoren van het onderzoek zullen zijn, is alle duidelijkheid en openheid, die de onderzoeker kan geven ook een uitdrukking van de grondhouding van respect en gelijkwaardigheid.

Voor een goed begrip van het verdere verslag van de pilot moet ik hier vooruitlopen op één van de conclusies. De aanvankelijke onderzoeksvraag was gericht op het wederkerig geloofsleren van 14/15-jarige jongeren en hun ouders. Uit de godsdienstepedagogische literatuur blijkt dat de breuk in de geloofsoverdracht vaak in de vroege adolescentie inzet. Veertien- en vijftienjarigen worden door catecheten en jongerenwerkers als 'moeilijk te bereiken groepen' betiteld. Jongeren op deze leeftijd veranderen hun leefpatroon, doen niet vanzelfsprekend meer mee met kerkelijke activiteiten en hun kerkbezoek neemt af. Daarom was oorspronkelijk ingezet bij een onderzoek naar wederkerigheid tussen jongeren van deze leeftijd en hun ouders.

Eén van de leerpunten uit de pilot was echter dat een deel van de 14- en 15-jarigen moeite had met het onder woorden brengen van hun ervaringen en meningen. Schouderophalen, 'ik weet niet' en verlegen blikken waren voor sommigen de enige reactie op gesprekspunten en vragen. De reden hiervoor kan liggen in het feit, dat zij niet vaak om een bijdrage en een mening gevraagd werden en weinig geoefend waren in dit soort gesprekken (zie 5.5). Een andere mogelijkheid is een ontwikkelingspsychologische verklaring. Het vermogen tot abstractie en daarmee tot reflectie neemt toe vanaf de vroege adolescentie en was misschien bij een deel van deze jongeren nog pril. Een conclusie uit de pilot was dan ook dat het beter zou zijn het onderzoek voort te zetten met jongeren, die ongeveer twee jaar ouder zouden zijn. Op dat moment is de vraagstelling aangepast tot de formulering zoals die in 1.3 gegeven is.

Van de pilot is om twee redenen een zo werkelijkheidsnaar mogelijk verslag gemaakt. De eerste reden is de aard van een pilot, een proefonderzoek waarbij een aantal aspecten de onderzoeker al onderzoekende pas duidelijk worden. In de weergave van het vervolg van het empirisch onderzoek in de hoofdstukken 6 tot 9 zijn de lijnen, die in de uitvoering van een handelingsonderzoek door elkaar lopen, in drie onderscheidende beschrijvingen weergegeven.

Deze onderscheidingen zijn in dit verslag niet aangebracht vanwege het zoekende en ontwerpende karakter van de pilot. De tweede reden voor een zo realistisch mogelijk verslag is, dat daarin het agogisch handelen van de onderzoeker/begeleidster beter zichtbaar is dan in het meer gesystematiseerde verslag van het vervolgonderzoek. Het agogisch handelen is een factor in de bevordering van het wederkerig geloofsleren en moet daarom inzichtelijk en controleerbaar gemaakt worden. De eerste verantwoording van de stijl en werkwijze van de begeleiding is in dit pilotverslag gegeven.

5.2. Voorbereidingen

Beslissingen vooraf

De aspecten van het empirisch onderzoek waarover duidelijkheid verschaft kan worden, betreft de volgende punten

- 1 de aanleiding tot het onderzoek, zoals in ?1.2 uiteengezet
- 2 het doel: een globale schets van de thematische inhoud: onderzoek naar wederkerig geloofsleren, en de werkwijze: het gezamenlijk onderzoeken van het thema, zodat alle deelnemers er van kunnen leren
- 3 het onderzoeks karakter, waardoor de participatie van de co-actoren uitstijgt boven het privébelang
- 4 de overige deelnemers die als gesprekspartners gevraagd zullen worden
- 5 het mogelijke rendement voor henzelf
- 6 de verwachte tijdsinvestering, het tijdstip en de plaats van bijeenkomst

Uitgaande van het drie-actorenmodel van het handelingsonderzoek als exemplarisch leren heb ik een model voor een serie gesprekken met jongeren en ouders ontworpen. Het voorlopige model bestond uit een serie van zes avonden voor zowel ouders als jongeren, verspreid over een periode van ongeveer drie maanden.

Het was de bedoeling de eerste twee avonden voor beide groepen apart te organiseren en de laatste vier gezamenlijk. Er waren twee redenen voor een aanvankelijke scheiding in twee groepen. De catechesegroep is een al bestaande groep, waarin zich bepaalde patronen ontwikkeld hebben. Als onderzoeker kom ik daar als nieuwe gespreksleidster bij, waardoor de configuratie zich wijzigt. Over en weer moet er tijd zijn voor kennismaking en afstemming. De ouders zijn geen groep in de betekenis dat zij in dit verband eerder met elkaar gesproken hebben. Twee bijeenkomsten voor kennismaking en ter introductie van het thema leggen een basis voor het verdere gezamenlijke gesprek. Ten tweede veronderstelden we dat de volwassenen een voorsprong zullen hebben in levenservaring en communicatieve vaardigheden. Deze voorsprong kan de jongeren in hun meningsvorming en expressies hinderen. Als de jongeren eerst twee bijeenkomsten met elkaar praten over hun opvattingen, zullen ze in de daarna volgende gezamenlijke gesprekken zekerder zijn van hun inbreng en zich vrijer durven uiten.

Het drie fasenmodel van het handelingsonderzoek (?4.5) was richtinggevend, waarbij vanaf het begin is aangehouden dat er niet vooraf een inhoudelijk programma voor de hele serie bedacht kon worden. De eerste avond was bedoeld als kennismaking, uitleg van mijn bedoelingen en belang en een gezamenlijke verkenning van het thema wederkerig geloofsleren. De inhoud van de volgende avonden moet van bijeenkomst tot bijeenkomst ontwikkeld worden, omdat het verloop van een bijeenkomst en de inbreng van alle gesprekspartners mede de voortgaande programmering beïnvloeden.

Werving

Bij een provinciaal jeugdwerkbureau heb ik geïnformeerd naar gemeentes, waarvan men wist dat er een aantal catechesegroepen bestonden. De tweede wens behelsde de vermoedelijke bereidheid van één van de plaatselijke predikanten mee te werken en als toegangsdeur te functioneren. De gemeente Oudvliet werd mij aangeraden en de predikant was na telefonische informatie en het toesturen van het onderzoeksvoorstel van harte bereid medewerking te verlenen en de benodigde contacten te leggen. In eerste instantie heeft hij mijn verzoek in de groep catecheten besproken en de vraag ter instemming aan de kerkenraad voorgelegd. De kerkenraad ging accoord. In het seizoen 1995/96 waren er in Oudsloot drie catechesegroepen met 14/15-jarigen, ingedeeld per wijk. Twee catecheten van een huiscatechesegroep met tien jongeren waren geïnteresseerd en met hen heb ik een kennismakingsgesprek gehad. Tevens werd ik uitgenodigd op een vergadering van het catecheseteam en kreeg daar de gelegenheid mijn voorstel en verzoek toe te lichten. In dat gesprek bleken de catecheten enige twijfel te hebben omtrent mijn agogische vaardigheden. Terecht wilden zij hun catechisanten niet zo maar aan iedereen toevertrouwen. Mijn universitaire werkkring deed hen vermoeden dat ik het voor de jongeren te moeilijk en te saai zou maken. Een verantwoording van mijn overige werkervaring en een toelichting op de wijze van werken verlichtte hun bezwaren, zodat we afspraken konden maken voor de voortgang. Tevens spraken de catecheten hun aarzeling uit over de omvang en duur van het voorgestelde project: zes bijeenkomsten, verspreid over drie maanden leek hen te veel gevraagd.

De beide meewerkende catecheten hebben overlegd met hun catechisanten, die eerst enige weerstand toonden (praten met de ouders?), maar in tweede instantie, naar zeggen van de catecheten, het voorstel laconiek accepteerden. Na dit bericht heb ik een brief met uitleg en het verzoek mee te doen aan hun ouders gestuurd. Twee weken na ontvangst van de brief zijn de ouders gebeld door één van beide catecheten. Acht tot tien ouders zeiden belangstelling te hebben, waarvan zes meldden dat zij het aantal avonden bezwaarlijk vonden. De overige ouders hadden geen tijd of belangstelling. Vervolgens is met alle betrokkenen overlegd of een verkorte serie avonden een alternatief zou zijn, waarmee we meer ouders zouden bereiken. Voor de ouders bleek inderdaad het aantal avonden de grootste belemmering te zijn en acht ouders zeiden toe mee te doen met een serie van drie bijeenkomsten. De afweging aan onze kant betrof de vraag of een korte serie voldoende leereffecten voor de onderzoeker en voldoende rendement voor de voortgang van het onderzoek zou hebben. Deze vraag hebben we voor onszelf bevestigend beantwoord omdat elke praktische beproeving van het onderzoeksontwerp in dit stadium leerzaam zou zijn.

Op dat moment heb ik de doelstellingen van de pilot bijgesteld. De aanvankelijke formulering was gericht op het procesmatig onderzoeken van de mogelijkheid te komen tot gezamenlijke gesprekken van jongeren en hun ouders, waarin wederkerig geloofsleren zou kunnen plaats vinden. Bij een beperktere omvang zou slechts de themafase van het handelingsonderzoek doorlopen kunnen worden. De gesprekken met jongeren en ouders zullen dan gericht moeten zijn op:

- 1 *onderzoek van het probleem_*: herkennen de betrokkenen de problematische achtergrond van het onderzoek?
- 2 *onderzoek van het thema_*: is wederkerig geloofsleren een generatief thema? Dit zal moeten blijken uit de deelthema's, associaties en voorbeelden van praktische kennis die ouders en jongeren in relatie tot het thema aandragen.

Het aanvankelijke idee van parallelbijeenkomsten voor ouders en jongeren is aangehouden. De derde avond zou een gezamenlijke avond zijn, waarop ouders en jongeren met elkaar kunnen uitwisselen wat zij de eerste twee avonden besproken hebben. Een uitwisselingsbijeenkomst leek

functioneel, omdat ouders en jongeren over dezelfde thema's gesproken hebben en mogelijk geïnteresseerd zijn in elkaars visies. In een uitwisseling kan er dan misschien een kleine vorm van wederkerigheid op gang komen.

Als laatste deel van de voorbereiding is er een voorlopig programma gemaakt voor in totaal vijf avonden

- ? twee avonden voor de jongeren op hun reguliere catechese-avond en tijd (van 19.45 ? 20.45), op de plaats die daarvoor al afgesproken was, bij één van de catechisantes thuis
- ? twee avonden voor de ouders in het kerkelijk centrum van 20.00 ? 22.00
- ? een gezamenlijke bijeenkomst van ouders en jongeren op een catechese-avond van 19.45 ? 21.30

Als lokatie werd vanwege de groepsgrootte het kerkelijk centrum gekozen. Dit programma is op papier gezet en met een hernieuwde uitnodiging ruim twee weken voor de eerste bijeenkomst aan alle deelnemers gestuurd.

Registratie

Het laatste deel van de voorbereiding betrof regelingen over de registratie van de bijeenkomsten. De voorkeur ging uit naar videoregistratie, omdat daarop veel meer communicatieve activiteiten waarneembaar zouden zijn dan alleen de verbale, die met opnames op audiotapes te verzamelen zijn. Gezien het open en experimentele karakter van het onderzoek, iets dat zeker gold bij de start van de pilot, leek het van belang zoveel mogelijk data te verzamelen. Al onderzoekende kan immers pas blijken wat belangrijk was als bevestiging, weerlegging of nadere invulling van het theoretisch concept. Omdat op dat tijdstip in het onderzoek slecht een minimaal budget voor onkostenvergoedingen beschikbaar was, hebben we door bemiddeling van de plaatselijke predikant contact gelegd met twee video-amateurs, die over apparatuur beschikten en bereid waren opnamen van de bijeenkomsten te maken. Verder heb ik vanaf het begin procesnotities gemaakt, waarin alle overleggen, afspraken, beslissingen, waarnemingen, dilemma's en invallen genoteerd werden (Wester, 1991, 47-54). Dit alles ten behoeve van de zorgvuldige verslaglegging achteraf.

5.3. Beginsituaties en doelstellingen

Inleiding

In het vorige hoofdstuk is als uitwerking van de niet-lineaire dynamica gezegd dat leerprocessen door een groot aantal factoren beïnvloed worden en dat deze factoren niet voorafgaande aan de intersubjectiviteit in het werkelijke leerproces vast te stellen zijn (?4.2). Slechts van het deel dat de onderzoeker bewust heeft overwogen kan zij verantwoording afleggen. Welke de feitelijke transacterende factoren in het leerproces zijn, kan pas achteraf bij de analyse van het verzamelde materiaal vastgesteld worden.

Tot hetgeen waar vooraf verantwoording over afgelegd kan worden, behoren de organisatorische beslissingen en de agogische voorbereidingen. Onder de organisatorische beslissingen vallen de besluiten het model van het handelingsonderzoek als exemplarisch leren te volgen en de contextualisering van het onderzoek in de catechetische setting. De argumenten hiervoor zijn respectievelijk in het vorige en in het eerste hoofdstuk gegeven. De concrete uitwerking van de besluiten is hierboven beschreven. Van een aantal agogische overwegingen volgt hierna de verantwoording.

Het handelingsonderzoek beoogt ook godsdienstpédagogische verbeteringen, bijvoorbeeld

een toename in de handelingscompetenties van de co-actoren, te bewerkstelligen, want zonder enige verbetering zou er geen sprake zijn van rendement voor de deelnemers. Een onderzoeker heeft ideeën over de richting van die verbetering. Om in het laatste inzicht te geven, geef ik hieronder als eerste mijn overwegingen vooraf, zoals ik ze bij de aanvang van het pilotonderzoek genoteerd heb.

Bij de overwegingen vooraf behoort de veronderstelde beginsituatie van ouders en jongeren. Agogisch gezien is de spanningsboog tussen beginsituatie en doelstellingen het houvast voor het ontwerp van een leerproces. Ook bij het voornemen tot een open leerproces, waarin alle deelnemers hun inbreng hebben en van elkaar kunnen leren, is het expliciteren van de veronderstelde beginsituatie op zijn plaats, omdat de veronderstellingen van invloed zijn geweest op het handelen van de begeleidster. Als tweede punt volgt hierna een beschrijving van de beginsituatie.

Als derde onderdeel worden de doelstellingen gegeven. Het onderzoeksdoel van de pilot is een eerste, nog beperkte beproeving van de theoretische concepten. Het 'hoe en onder welke voorwaarden?' uit de vraagstelling van dit onderzoek is door het kleine aantal bijeenkomsten van de pilot teruggebracht naar de doelstelling 'afstemming over probleem en onderzoek van het thema?'. Veel verder dan een *check* zullen we in de korte tijdsspanne niet kunnen komen. De doelstellingen moeten niet opgevat worden als een gepland punt, waar alle gespreksgenoten aan het eind van de bijeenkomst aangekomen moeten zijn, maar als een richtpunt met behulp waarvan een begeleidster een programma voor een serie gesprekken en per bijeenkomst kan voorbereiden. In de doelstellingen per bijeenkomst zijn de onderzoeksbelangen en deelnemersbelangen aan elkaar gerelateerd, in de doelstellingen voor de hele pilot zijn ze onderscheiden.

In de voorbereiding van elke bijeenkomst vinden veel agogische afwegingen plaats. Een begeleidster kiest de inzet van het gespreksthema, formuleert een doelstelling, bedenkt passende werkvormen zodat er afwisseling is in activiteiten en ruimte voor individuele reflectie en uitwisseling, zorgt voor benodigde materialen en middelen, maakt een tijdschema en is verantwoordelijk voor de afronding, zodat alles binnen de afgesproken tijd blijft. Een verslag van al deze beslissingen en bezigheden zou tot veel onleesbare details leiden. In plaats daarvan geef ik een samenvattend verslag van het verloop van de bijeenkomsten, waarin ook de wijze van werken zichtbaar is (§5.4).

Overwegingen vooraf

1. Iedere ouder of ouderpaar moet de vragen die zich bij het opgroeien van hun kinderen voordoen voornamelijk privé oplossen. Het kan goed zijn voor ouders met elkaar te praten over hun vragen en door wederzijdse steun en uitwisseling zekerder en soepeler te worden in de omgang met hun zelfstandiger wordende kinderen. De gesprekken kunnen ouders en jongeren nieuwe kennis en inzichten opleveren voor hun eigen situatie. Toch is het moeizaam om met name de ouders te bereiken. De deelnemers kunnen misschien inzicht geven in mogelijke weerstanden en belemmeringen om aan dergelijke gesprekken mee te doen.
2. Er lijkt een breuk te zijn in de generaties wat betreft geloven. Het kerkklimaat is voor de ouders nog redelijk vanzelfsprekend, maar voor de jongeren is het een vraag. De keuze voor kerkverlating of kerkklimaat ligt voor hen nog geheel open. De keuzedwang waar de jongeren mee te maken krijgen, en die de ouders niet op deze manier uit eigen ervaring kennen, maakt de ouders onzeker over de beste manier, waarop ze hun kinderen kunnen begeleiden. Daarbij gaat het om de bestaansdimensie geloven, waar de ouders grote waarde aan hechten. Hoe kunnen ouders zo met hun kinderen omgaan dat zij aan de ene kant de waarde en betekenis van geloven aan hun kinderen duidelijk maken en hen aan de anderen kant voldoende vrijheid

geven om een eigen keuze te kunnen maken?

3. Heeft het concept wederkerigheid wel die oplossende kracht die het theoretisch toegedicht wordt? Welke beperkingen blijken in de praktijk, bijvoorbeeld de (on)mogelijkheden van de ouders en van hun kinderen: communicatieve vaardigheden, vermogen tot zelfreflectie, verwerking van de eigen opvoeding door de ouder; de ouder-kind relatie waarin afhankelijkheid en onafhankelijkheid variëren, zelfstandigheid van de jongere die door de jongeren meer gewenst wordt dan door de ouder, leerweerstand tegen processen van geloofsleren enzovoorts.

4. In een handelingsonderzoek is samenwerking het kenmerk van de verhouding tussen onderzoeker en onderzochten. De samenwerking wordt in praktijk gebracht door uitwisseling van kennis. Mijn positiemacht als vakdeskundige, onderzoeker en gespreksleidster kan de deelnemers verleiden tot een weinig kritische houding tegenover mijn inbreng. Als groepsbegeleidster doe ik voorstellen voor het programma en de werkvormen, en geef informatie. De impact van die inbreng is door de deelnemers zeker in een korte serie gesprekken niet te overzien. Achteraf is reflectie nodig over de hoeveelheid kennis en informatie die ik kan inbrengen.

Veronderstelde beginsituatie

DE OUDERS

Ouders van catechisanten zullen redelijk tot zeer kerkelijk betrokken zijn. De Gereformeerde kerk van Oudsloot staat niet als zeer vooruitstrevend bekend. De ouders zullen gevarieerd denken over de gezagsverhouding tussen ouders en kinderen. Hun motieven om mee te doen zullen meervoudig zijn. Gevraagd worden voor gesprekken over geloofsopvoeding doet een beroep op het verantwoordelijkheidsgevoel van de ouders. Sommigen hadden al bewuste vragen over de (geloofs)opvoeding van hun kinderen, anderen zijn tot nu toe redelijk tevreden over de gang van zaken. Hiermee samenhangend zullen zij verschillend staan tegenover veranderingen. Probleembewustzijn en openheid zullen niet bij iedereen in dezelfde mate aanwezig zijn. Het onderzoeks karakter kan een rol spelen in hun motivatie. Er zal variatie zijn in ontwikkeling en reflexieve vaardigheid van de ouders.

DE JONGEREN

Over de beginsituatie van de jongeren was meer bekend, omdat de catecheten informatie gegeven hebben over de samenstelling en de gebruikelijke werkwijze van de groep. De groep bestaat uit twaalf jongeren, tien komen vast en twee onregelmatig met afnemende belangstelling. Volgens de catecheten is het een levendige groep. De jongeren zijn 14 of 15 jaar (geboortejaren 1980/1981) bij de aanvang van het catecheseseizoen. Deze groep is één van de drie huiscatechesegroepen voor deze leeftijd en samengesteld op basis van een wijkindeling. De meesten wonen redelijk dicht bij elkaar in de buurt. Twee jongeren wonen in de polder rondom Oudsloot, zij worden in de wintermaanden gebracht en gehaald door hun ouders. Er is een verschillend opleidingsniveau, van LBO tot VWO, iedereen gaat in Oudsloot naar school, één meisje heeft moeite met lezen.

Het is het eerste seizoen dat de groep deze samenstelling heeft. De jongeren kennen elkaar in verschillende mate, van school, uit de kerk of via kerkelijke activiteiten. Het catecheseseizoen is opgedeeld in blokken van drie à vier aaneensluitende weken. Door deze programmering is er rekening te houden met vakanties en zijn er weken, waarin geen catechisatie is maar het catecheseteam bij elkaar komt ter voorbereiding van een nieuwe serie.

De catechisaties zijn op dinsdagavond van 19.45 ? 20.45. Het eerste kwartier wordt besteed aan theedrinken en bijpraten. De bijeenkomsten zijn bij de catecheten of de catechisanten thuis en er wordt per blok van plaats gewisseld. In november kwam de groep bij één van de catecheten

bij elkaar. Ze hebben toen het videoproject *Geheimen* van de NCRV gebruikt. Dit liep soms goed, soms toonden de jongeren minder belangstelling door de steeds terugkerende werkvorm. Rond Sinterklaas is de laatste bijeenkomst geweest met pakjes en gedichten. De catecheten zijn een man en een vrouw van rond de dertig. Zij zijn dit seizoen voor het eerst een team. De vrouw heeft al een jaar ervaring, de man geeft voor het eerst catechese.

De doelstellingen van de pilot

1. NAAR DE INHOUD

- (a) Het bereiken van afstemming over het probleem: herkennen de jongeren en hun ouders het godsdienstpedagogische vraagstuk, te weten de breuk in de overdracht van de geloofstraditie?
- (b) Gezamenlijk onderzoek van het thema: kan het begrip wederkerig geloofsleren voor de betrokkenen fungeren als een generatief thema, in die zin dat het perspectief van wederkerigheid gevuld kan worden met praktische kennis van ouders en jongeren?
- (c) Het verwerven van meer zicht op het verloop van gespreksbijeenkomsten met jongeren en ouders, waarin zowel naar de inhoud als naar de werkwijze gehandeld wordt vanuit een perspectief van intersubjectiviteit.
- (d) Het verzamelen van punten die in het vervolg van het onderzoek aandacht verdienen als startpunten voor de bevordering van wederkerig geloofsleren.

2. NAAR HET HANDELINGSONDERZOEK

- (a) Verwerven van ervaring met onderzoek naar het thema wederkerig geloofsleren in de vorm van het exemplarisch handelingsonderzoek, op grond waarvan ideeën ontwikkeld kunnen worden voor de voortgang van het empirisch onderzoek.
- (b) Verheldering van weerstanden en belemmeringen bij ouders en jongeren om aan een dergelijke serie gesprekken mee te doen.
- (c) Een nadere bepaling van de verhouding actoren en factoren, waardoor het agogisch handelen van de begeleidster adequater afgestemd kan worden op dit type gesprekken.
- (d) Beantwoording van de vraag of een handelingsonderzoek in deze vorm voldoende interessant onderzoeksmateriaal oplevert.

DE DOELSTELLING VOOR DE OUDERS

De ouders leren vanuit het perspectief van wederkerigheid, door reflectie op hun ervaringen en uitwisseling met andere ouders en de onderzoeker, meerdere mogelijkheden voor het omgaan met vragen over geloofsopvoeding.

DE DOELSTELLING VOOR DE JONGEREN

De jongeren leren vanuit het perspectief van wederkerigheid naar geloofsleren te kijken, ervaren dat hun meningen en opvattingen gerespecteerd worden en verbeteren enigszins hun communicatieve competenties.

5.4. Overzicht van de bijeenkomsten

Eerste avond met ouders

Aanwezig zes ouders. Achteraf blijkt dat één ouder zich kort tevoren bij de catecheet heeft afgemeld. Een andere ouder had gezegd te zullen komen, maar is er niet. Van de ouders is er één echtpaar, verder drie moeders en een vader.

Doel van de bijeenkomst_: kennismaken, uitleg van het thema, eerste oriëntatie en reactie van de

ouders op het thema wederkerig geloofsleren bezien vanuit de pedagogische relatie ?ouders en kinderen?.

Programma en kort inhoudelijk verslag

1. Welkom en korte voorstelronde.

Dit is onze eerste ontmoeting en elkaars namen leren kennen is het begin van het gesprek. Om meteen iets van de verdere werkwijze te laten zien, is de ouders gevraagd iets te vertellen over hun muziekvoorkeur. Deze kennismakingsvraag is gekozen met het oog op de videoclip, die de tweede helft van de avond als gespreksintroductie zal dienen. De videoclip is uitgezocht, omdat ik hem met name bij de jongeren wilde gebruiken om het gesprek op gang te brengen.

2. Gespreksspelregels: eenvoudige gespreksspelregels scheppen een kader van duidelijkheid en veiligheid. Ze zijn een uitdrukking van de beoogde werkwijze van de begeleidster: het gesprek op deze wijze gevoerd geeft vrijheid voor ieders opvattingen en veiligheid om naar voren te brengen wat ieder belangrijk vindt. Zeker in gesprekken, waarin de deelnemers zichzelf, hun geloof en hun gezinssituatie ter sprake kunnen brengen, is zorgvuldige omgang met elkaar belangrijk. De regels zijn een vereenvoudiging⁷⁶ van de regels uit de *Thema Gecentreerde Interactie* (Cohn, 1979) en luiden

- a. Niks is gek of dom
- b. Spreek voor jezelf, probeer ?ik? te zeggen
- c. Wat stoort mag eerst
- d. Over wat als persoonlijk en/of vertrouwelijk wordt verteld, wordt niet buiten deze groep gesproken

3. Uitleg over het thema en het onderzoek. Korte samenvatting: geloof doorgeven aan de volgende generatie is in onze tijd niet meer vanzelfsprekend. Vanaf hun twaalfde groeien jongeren in de richting van grotere zelfstandigheid. Dat betekent ook een verandering in de relatie met hun ouders. Over deze veranderingen weten we nog weinig als het om geloven gaat. Een theoretisch antwoord luidt wederkerig geloofsleren en dit onderzoek is bedoeld om uit te vinden hoe ouders en jongeren daar over denken.

Over de werkwijze op deze avonden: samenwerking tussen ouders en onderzoeker. Ik wil graag van hen leren hoe zij denken over geloofsopvoeding, ik zal de avonden begeleiden en mijn kennis inbrengen als dat het gesprek verder helpt. De ouders stellen enkele vragen over het onderzoek en over de bedoeling van de derde avond.

4. Interviews in tweetallen over drie vragen

- a. welke associaties heb je bij ?geloofsopvoeding??
- b. wat kom je in deze gesprekken halen?
- c. wat kom je hier brengen?

De eerste vraag is gegeven om een eerste uitwisseling mogelijk te maken over wat de ouders belangrijk vinden in de geloofsopvoeding. Agogisch gezien komt met deze vraag een deel van de beginsituatie op tafel. De tweede en de derde vraag zijn bedoeld om de deelnemers zich te laten bezinnen over hun belang bij en hun inbreng op deze avonden. De werkvorm ?interview? is een veilige werkvorm voor het begin van een serie gesprekken, als de gespreksgenoten elkaar nog niet zo goed kennen. Men praat in tweetallen en vertelt plenair de antwoorden van de gesprekspartner. Dit maakt het gemakkelijker om in de kring iets te zeggen.

76 De regels zijn op deze wijze vereenvoudigd en aan ieder die ze maar wil gebruiken doorgegeven door Annego Hogebrink, vns, Bergen.

Inhoudelijk: de reacties op de eerste vraag zijn samen te vatten in: bijbel en zingen, gesprek, je houding, ook geloofsopvoeding leer je al doende. Bij de tweede vraag wordt vooral 'ervaring' en de vraag 'doe ik het goed?' genoemd. Bij de derde vraag noemt men leren van elkaar, nieuwsgierig hoe andere ouders het doen, verdieping. Het gesprek, dat volgt op de weergave van het interview concentreert zich op verschillen tussen de manier waarop de ouders zelf zijn opgevoed en wat zij nu belangrijk vinden met hun kinderen.

5. Gesprek over relatie ouders-kinderen en de vraag naar de eventuele wederkerige beïnvloeding naar aanleiding van de videoclip *Digging in the dirt* van Peter Gabriël. De videoclip is in eerste instantie gekozen als een cultuuruiting uit de wereld van de jongeren, en bedoeld als werkvorm om met hen het gesprek op gang te brengen (zie avond 1 met jongeren). In tweede instantie leek het een aardig experiment dezelfde clip ook aan de ouders te laten zien. De tekst is op papier gezet met daarnaast een vertaling. In deze videoclip vormen tekst, muziek en beelden samen de boodschap.

Gesprek: Het duurt enige tijd voordat de ouders het verhaal van de clip vatten. Zij hebben weinig ervaring met deze vormgeving en de clip roept waardering en afkeuring op. De waardering geldt het artistieke niveau van het produkt, enkelen hebben moeite met de doodssymboliek die er in voorkomt en wijzen de clip af: 'Mijn kinderen mogen nooit naar zo iets kijken?'. Het gesprek gaat voornamelijk over de invloed die ouders op kinderen hebben en men onderzoekt dat aan de hand van de relatie met de eigen ouders en de geloofsopvoeding die zij meekregen. Wat men daarin als naar en vervelend heeft ervaren (geen gespreksmogelijkheden en strengheid), wil men met de eigen kinderen anders. De ouders benadrukken dat zij meer voor hun kinderen openstaan en streven naar gedeelde verantwoordelijkheid. Toch kunnen zij op mijn vragen naar voorbeelden van wederkerigheid weinig concreets naar voren brengen. De ouders benoemen wel een belangrijk en gedeeld dilemma: enerzijds willen zij duidelijkheid geven maar zij zijn zich bewust dat die duidelijkheid als dwang ervaren kan worden, anderzijds gunnen zij hun kinderen vrijheid die echter onzekerheid met zich meebrengt. Wederzijds respect vinden ze een kernwoord.

6. Afsluitend: op deze avond is vooral de relatie ouders-kinderen aan de orde geweest, waarbij de ouders met name terugkeken naar hun eigen (geloofs)opvoeding. Geloofsopvattingen zijn minder duidelijk aan bod gekomen. Waar de ouders hun geloofsopvattingen ter sprake brachten, lagen er ook verschillen in benadering. De ene ouder hecht bijvoorbeeld veel waarde aan de verplichtingen tegenover de kerkelijke gemeente en legt de nadruk op duidelijke christelijke regels, een andere ouder stelt de geloofsbeleving centraal. Aansluitend op de samenvatting van het gesprek overleggen we over het onderwerp van de tweede bijeenkomst. De ouders willen graag van elkaar horen, waar zij de nadruk op leggen als het om geloofsopvoeding gaat. Welke aspecten van geloof vinden zij belangrijk om aan hun kinderen door te geven?

Eerste avond met jongeren

Aanwezig negen jongeren en twee catecheten. Een meisje is ziek en zal naar verwachting ook de komende weken niet mee kunnen doen.

Doel van de bijeenkomst_: kennismaken, informatie over het onderzoek en het gespreksthema. Eerste oriëntatie van de jongeren op het thema wederkerig geloofsleren bezien vanuit de pedagogische relatie 'ouders en kinderen'.

Programma en kort inhoudelijk verslag

Het programma voor de avond met de jongeren is analoog aan de avond met de ouders. Omdat er minder tijd is (drie kwartier in plaats van twee uur), wordt het interview achterwege gelaten en is een concrete afsluiting toegevoegd: een ronde, waarin de jongeren met één woord noemen, wat zij van hun ouders geleerd hebben en met één woord iets wat hun ouders van hen geleerd hebben.

Inhoudelijk: de jongeren zijn in tegenstelling tot de ouders, die elkaar voor het eerst in deze samenstelling ontmoetten, al een groep. Als onderzoeker en gespreksleidster ben ik voor hen een voorbijganger, die voor drie bijeenkomsten hun gast is. De jongeren zijn welwillend, vriendelijk, maar ook afwachtend en wat gesloten. Bij de eerste drie onderdelen van het programma, de kennismakingsronde met de muziekvraag, de spelregels en de uitleg over onderzoek en werkwijze geven zij alleen antwoord op direct gerichte vragen. Ogenscheinlijk laten zij de informatie over zich heen gaan. Na de uitleg over het onderzoek informeren ook zij naar de derde bijeenkomst. Zij voelen er niet veel voor met hun eigen ouders te praten. Met andere ouders in een gespreksgroepje vinden zij geen bezwaar.

De jongeren kennen de videoclip allemaal, ze kunnen na één keer kijken precies uitleggen waar het over gaat. De videoclip is een goede werkvorm om het gesprek op gang te brengen. De jongeren praten over Peter Gabriël en zijn muziek. Door een aantal gerichte vragen gaat het gesprek over op de invloed van ouders op kinderen en vervolgens vraag ik hen of zij vinden dat zij hun ouders beïnvloeden. De jongeren geven voorbeelden van situaties, waarin hun ouders niet luisterden en hun weerwoord als dwarsheid opvatten in plaats van die te zien als serieuze bijdrage, terwijl zij dat wel zo bedoelden. Als ik hun opmerkingen samenvat, merkt een jongen op dat het 'vast komt omdat ze vroeger niet gewend waren naar kinderen te luisteren, tot hun twintigste of zo?'. Bij herhaalde vragen naar voorbeelden, waarin het gesprek wel lukte, blijven de jongeren bij ervaringen, waarvan zij vonden dat zij niet gehoord werden.

Bij de afsluitende vraag 'noem iets wat jij van je ouders geleerd hebt en iets wat je ouders van jou geleerd hebben?' antwoorden de jongeren op de eerste vraag: normaal doen, praten, lopen, fietsen, me leren gedragen, hoe ik mijn leven moet indelen, dat je moet nadenken voor je wat zegt ook over geloof en andere dingen, me netjes aan tafel gedragen. Op de tweede vraag zeggen vier jongeren dat hun ouders van hen geleerd hebben dat ze niet altijd gelijk hebben. De overige opmerkingen zijn: dat krijgen ze gratis: hoofdpijn, zou het niet weten, een meningsverschil uitpraten en geduld hebben met kinderen.

Tweede avond met ouders

Doel van de bijeenkomst_: de ouders verkennen het thema wederkerig geloofsleren vanuit het perspectief van hun geloof. Zij onderzoeken wat zij belangrijk en/of problematisch vinden en hoe zij hiermee in hun relatie met hun kind(eren) omgaan.

Programma en kort inhoudelijk verslag

1. We openen de avond met een rondje 'talenten'. De bekende uitleg van de gelijkenis van de talenten (Mat. 25) is, dat je moet woekeren met de talenten die je hebt ontvangen. Maar daar hoort het gegeven bij dat ieder ook minstens één talent heeft gekregen.⁷⁷ Ik vraag de ouders welk talent zij hebben en hoe dat zij dat gebruiken in de (geloofs)opvoeding van hun kind(eren).

De vraag bij dit rondje is gekozen, omdat men in dit soort gesprekken neigt naar eenzijdige aandacht voor de lastige en problematische kant van het ouderschap. Erkenning en bevestiging van de vermogens van de ouders schept een betere balans, waardoor er mogelijk ook meer psychologische bewegingsvrijheid ontstaat.

2. Als brug tussen de vorige en deze bijeenkomst geef ik samenvattend enkele punten uit het gesprek van vorige keer weer, en herhaal de toespitsing van hun bijdrage: de invloed van de eigen (geloofs)opvoeding op de manier waarop je nu met je kinderen omgaat.

De ouders vertellen hoe zij in de voorbije week bezig zijn geweest met hun gesprek. Een moeder geeft aan dat zij zich bewust is geworden van de waarde, die de kerkgang voor haar heeft: 'Zelfs als zou iedereen het gek vinden (zij bedoelde haar kinderen) dan zou ik nog gaan. Het is er helemaal ingesleten'.

3. Voor een gesprek over geloof stel ik een associatiewerkvorm voor. Met deze introductie kunnen de deelnemers eerst hun eigen gedachten vormen, voordat er uitwisseling plaats vindt. Op twee flappen zijn respectievelijk een stapsteen en een struikelblok (met een referentie naar Joz. 4, zie 7.4 voor uitleg) getekend, waarbij de ouders woorden schrijven, die hun geloofsinspiratie- of steun en geloofsbelemmeringen of -twijfels weergeven.

De dubbele associatie 'steun en twijfel' is gekozen omdat deze polariteit in een deel van het gesprek op de eerste avond door de ouders naar voren is gebracht. Bovendien biedt het benoemen van beide kanten de ruimte allerlei aspecten van geloof naar voren te brengen. Er wordt er niet bij voorbaat een norm van geloofszekerheid ingevoerd.

De genoteerde woorden zijn de inzet voor het hierna volgende gesprek, dat (opnieuw) gaat over de eigen 'te vaste' opvoeding, het dilemma tussen duidelijkheid en vrijheid (ook op de eerste avond een belangrijke vraag), het belang van een kerkelijke gemeenschap met een sfeer die bij je past en de wenselijkheid van meer oecumene.

4. In het tweede deel van de avond worden de geloofsthema's betrokken op de ouder-kind relatie. Uit een verzameling foto's kiezen de ouders er twee als associatief beeld van hun antwoord op de vragen: kies een foto die iets weergeeft van geloof, waar je met je kind over zou willen praten en een foto die iets zegt van een geloofsthema, waarvan je graag zou horen hoe je kind er over denkt.

De ouders vertellen bij de foto's. Uit hun verhalen komt een nieuw dilemma naar voren. Enerzijds noemen sommigen hun neiging te veel en te snel te willen in de geloofsopvoeding. Anderzijds zijn er meerdere ouders die hun zorg uitspreken of hun geloofsopvoeding wel goed genoeg is geweest. Zij betwijfelen of zij hun kinderen wel voldoende bagage hebben meegegeven. Een moeder komt tot de ontdekking dat zij haar onzekerheid ook nu wel met haar kinderen zou kunnen bespreken en daarmee niet hoeft te wachten tot zij volwassen zijn. Een ander stemt hiermee in en vindt dit een verrassend inzicht. Sommige ouders hebben hierbij wel

77 Ontleend aan Bons-Storm, 1987, 104, 105.

aarzelingen, want als je je twijfels ter sprake brengt, zet je wel je gezag op het spel.

5. Aan het slot van deze avond vraag ik de ouders of zij mij inzicht kunnen geven in de motivatie van en eventuele weerstanden bij ouders om met dit soort gesprekken mee te doen. De ouders reiken enkele mogelijkheden aan: het idee met je eigen kind in een groep te moeten praten wekt schroom; het feit dat ik een onbekende ben en het persoonlijke onderwerp kunnen bedreigend zijn, want ?zo zeker zijn ouders niet over de opvoeding en helemaal niet over geloofsopvoeding?.

6. Bij de evaluatieve vraag ?wat neem je mee van deze twee avonden? blijkt dat de ouders veel verschillende inzichten van elkaar geleerd hebben. De basis voor dit leerproces was de herkenning van elkaars situatie en vragen. In de evaluatieve opmerkingen valt op dat de ouders met zorg, maar ook met ruimte voor nieuwe mogelijkheden naar de omgang met hun kinderen kijken.

Tweede avond met jongeren

Doel van de bijeenkomst_: de jongeren onderzoeken wat zij belangrijk vinden aan geloof en waar zij moeite mee hebben, wat hen niets zegt. Waarover denken zij hetzelfde als hun ouders en waarover anders?

Programma en kort inhoudelijk verslag

1. Zoals bij de ouders en met dezelfde motivatie beginnen we ook deze avond met een rondje talenten, voor de jongeren geformuleerd in de vraag ?noem iets waar jij goed in bent en waarmee je bijdraagt aan het gezinsleven of de sfeer thuis?. De jongeren vinden het moeilijk daar iets bij te bedenken, maar na veel aanmoediging komen er antwoorden als: afwassen, boodschappen doen, tuinieren, ruzie maken en het weer goed maken.

2. Om het veelomvattende, maar voor jongeren mogelijk ook onduidelijke thema ?geloof? te introduceren lezen we het gedicht *Frekie* van Willem Wilmink (1996, 31). Met behulp van enkele vragen komen we uit bij de opvatting dat geloof bedoelt dat je goed leeft, maar dat kan ook zonder geloof.

3. We verkennen het thema persoonlijker met behulp van het fotospel met de volgende vragen: kies een foto, die iets zegt over wat jij belangrijk vindt aan geloof en een foto, die iets zegt over wat jij moeilijk vindt of wat je niets zegt.

Een samenvatting van de onderwerpen die de jongeren als belangrijk en aansprekend noemen: afdwalen en terugkomen, keuzes maken, praktisch geloof, hoop, trouw aan een groep, geluk, leven en dood, rust. Eén jongere vindt niets aansprekend. Bij de tweede vraag hebben de meeste jongeren een foto gekozen die volgens hen nietszeggend is. Twee jongeren geven een inhoudelijk antwoord: eenzaamheid en je moet het toch wel zelf allemaal doen.

Als verklaring voor het geringe aantal antwoorden op de tweede vraag zijn enkele veronderstellingen mogelijk.

- 1 twee vragen tegelijk die ook inhoudelijk tegengesteld zijn, is voor de jongeren te moeilijk
- 2 het is lastiger iets te bedenken waar je het niet mee eens bent
- 3 de vraagstelling was niet goed, een betere formulering was geweest een foto te kiezen over iets van het geloof waar je vragen bij hebt.

Na de vertelronde beginnen de jongeren spontaan een onderling gesprek over ?leven en dood? en de rol die geloof daarbij speelt.

4. Voor de afronding van het gesprek heb ik de draad weer opgepakt en de jongeren gevraagd of zij met hun ouders overeenstemmen of verschillen in geloofsvisie. De jongeren denken dat zij

veel verschillen van hun ouders en noemen op dit punt vooral het onderscheid in waardering voor de kerkdienst. Bij dit gespreksdeel beantwoorden de jongeren in feite alsnog de tweede vraag van het fotospel.

5. Afsluitend overleggen we over de werkwijze van de gezamenlijke avond, waarbij de jongeren opnieuw aangeven dat zij niet met hun eigen ouders in gesprek willen. Een jongen zegt dat zijn ouders die avond ook willen komen, hoewel zij niet op de eerdere twee avonden aanwezig waren. Een meisje meldt dat zij de derde avond van haar ouders niet hoeft, omdat haar ouders niet meegedaan hebben.

6. Evaluatie: op deze tweede avond waren de jongeren actiever bij het gesprek betrokken dan op de eerste avond, zij voerden meer onderlinge gesprekken en entameerden meerdere keren zelf gespreksonderwerpen. In deze bijeenkomst namen de jongeren de ruimte in die hen door de wijze van (samen)werken werd geboden.

Derde avond met jongeren en ouders

Aanwezig zes ouders, zeven jongeren.

Onderzoeksdoel_: gezamenlijk onderzoek van het thema door het verzamelen van ervaringen en meningen van ouders en jongeren over het thema wederkerig geloofsleren.

Doel voor de deelnemers_: zij horen van elkaar waar ze de vorige avonden over gepraat hebben en wat zij daarin belangrijk vonden door middel van een gespreks oefening van volwassenen en jongeren.

Programma en kort inhoudelijk verslag

1. Zoals op de vorige bijeenkomsten begonnen we met een ronde. Deze ronde dient ook als kennismaking, want niet iedereen kent elkaar. Omdat deze bijeenkomst voor jongeren en ouders een nieuwe situatie was, heb ik een wat speelse vraag bedacht: 'Wil je je voorstellen door je naam te zeggen en te vertellen wat je het lekkerste eten vindt?'. Zo'n rondje geeft de gelegenheid voor spontane reacties zonder dat er over 'smaak te twisten valt', waardoor de sfeer ontspannt.

2. Spelregels ? ik kom terug op de in beide groepen gegeven spelregels om daarmee het doel van de avond te kunnen verduidelijken: het gaat om luisteren en vragen naar elkaars ervaringen en meningen; niet om een confrontatie, maar om gesprekken op basis van wederzijds respect. Met de verwijzing naar de spelregels kon ik eveneens de door de jongeren vooraf verwoorde aarzeling over deze gezamenlijke bijeenkomst onder woorden brengen. Het benoemen van de weerstanden houdt acceptatie in, waardoor de onzekerheid mogelijk afneemt. 3. Gesprek in groepjes van vier personen over enkele vragen op papier. Zowel ouders als jongeren hadden aangegeven dat zij liever niet met hun eigen ouder of kind in een gespreksgroepje wilden zitten. Daarom stelde ik een werkvorm voor, waardoor jongeren hun gesprekspartners kozen: een jongere kiest een tweede en samen vragen ze er twee ouders bij.

Twee vragen op papier als inzet voor het gesprek in de kleine groepjes:

- 1 Wat heb je van de vorige twee keer het best onthouden?
- 2 Waarom vond je dat belangrijk of interessant?

Omdat ze de vragen eerst voor zichzelf moesten beantwoorden, heb ik van de gelegenheid gebruik gemaakt nog enkele vragen toe te voegen, die mogelijk informatie voor het verdere onderzoek konden leveren. Bij de vragen 3a. en b. kon gescoord worden op een zevenpunts

ja/nee-schaal. Bij de vragen 4-7 waren twee zevenpuntschalen gegeven, op de eerste kon de werkelijkheid (feit) aangegeven worden, op de tweede de wens.⁷⁸

- 3.a Leren ouders van hun kinderen over geloof?
- 3.b Leren kinderen van hun ouders over geloof?
- 4 Praten jullie als ouders en kinderen over geloof?
- 5 Praten jullie als ouders en kinderen over verschillen in jullie geloof?
- 6 Luisteren je ouders/je kinderen naar je, ook als ze het met je oneens zijn?
- 7 Verandert de mening van je ouders/je kinderen door iets wat jij zegt?⁷⁹

Elk groepje krijgt een flap om gesprekspunten te noteren, die in een tweede ronde de inzet zijn voor een plenair gesprek.

3. Het plenaire gesprek verloopt langs de volgende thema's: de jongeren geven aan dat zij vooral de werkvormen videoclip en foto's gewaardeerd hebben; pluraliteit van geloven die gesprekken boeiend maakt, maar ook problematisch kan zijn binnen een kerkelijke gemeenschap; de snel veranderende en meer onzekere tijd, waardoor jongeren meer verantwoordelijkheid moeten dragen. In dit gesprek vat één van de jongeren adequaat samen 'vroeger geloofden jullie omdat je het allemaal zeker wist, wij geloven terwijl we het niet zeker weten?'. Op dit punt speelt opnieuw de polariteit van duidelijkheid vroeger versus vrijheid en onzekerheid nu, die ook op de eerdere avonden van de ouders meerdere keren aan de orde was.

Bij observatie tijdens de gesprekken in kleine groepjes en door de analyse van de video-opnamen is te zien dat de ouders veel meer spreektijd nemen dan de jongeren, de ouders meer tijd aan elkaar besteden dan aan de jongeren, zij de jongeren nauwelijks actief bij het gesprek betrekken, en de enkele malen dat jongeren proberen mee te doen, zij hen niet opmerken. Ook in het plenaire gesprek nemen de ouders steeds als eersten het woord. Als ik rechtstreeks vragen aan de jongeren stel, geven zij zeer korte reacties.

4. De avond wordt afgesloten met een korte evaluatieronde en dank aan allen voor hun deelname. Aan ieder zal een afsluitend verslag toegezonden worden.

5.5. Analyse

Inleiding

In het bovenstaande samenvattende verslag van het programma en het inhoudelijk verloop van de vijf gespreksavonden met ouders en jongeren in Oudsloot zijn met het oog op de beknoptheid en de leesbaarheid de voorbereidende overwegingen van de onderzoeker, het feitelijk verloop en enkele analytische opmerkingen vermengd. Dit verslag is de laatste bewerking van alle verzamelde materiaal van de pilot. Van het verloop van de pilot is direct na afloop met behulp van alle aantekeningen een eerste verslag gemaakt. In tweede instantie is dit verslag aangevuld met het protocol van de videoregistratie. Vervolgens is deze tekst over twee kolommen verdeeld. In de eerste kolom werden alle overwegingen en argumentaties, die in de voorbereiding van de bijeenkomsten een rol gespeeld hebben, genoteerd. In de tweede kolom werd het feitelijk

78 De scoring met feit/wens-onderscheid is ontleend aan Hendriks, 1995, 47-63

79 Het vragenlijstje was een experiment. De uitkomsten bevestigden hetgeen in de analyses van de bijeenkomsten ook gevonden is. Het enige opvallende was het verschil tussen ouders en jongeren bij vraag 6, zie ?5.5. Reflectie over de overwegingen vooraf, ad_3.

verloop van de bijeenkomsten vastgelegd. Daaraan zijn twee kolommen toegevoegd waarin de pilot nader is geanalyseerd: de derde kolom bevatte analytische en interpretatieve opmerkingen, in de vierde kolom werden daar conclusies en leerpunten voor het verdere onderzoek aan verbonden. Aan deze analyse is de bewerking en analyse van de vragenlijstjes van de gezamenlijke avond van ouders en jongeren toegevoegd. Uiteindelijk is er nog een systematiserende vijfde kolom gemaakt, waarin de concluderende opmerkingen verdeeld werden in twee categorieën. De eerste soort waren opmerkingen die betrekking hadden op het agogisch handelen, bijvoorbeeld afwegingen over interventies van de gespreksleidster, momenten van doorvragen in een gesprek of het nalaten daarvan, evaluatie van een werkvorm enzovoorts. De tweede soort waren opmerkingen, die van belang waren voor de voortzetting van het onderzoek.

De analyse van de pilot is doorgesproken met de begeleiders. Aansluitend heeft een psychologe met veel ervaring in groepsbegeleiding de videobanden bekeken en daarbij nauwkeurig het verslag en de analyse doorgewerkt. Hierdoor is de uitvoering van de pilot en het verslag met een buitenstaandersblik kritisch gecontroleerd en aangevuld en zijn er waardevolle analyses en interpretaties aan het verslag toegevoegd. Haar deskundige opmerkingen zijn in de analyse en de conclusies verwerkt.

Van de eerste soort opmerkingen in de vijfde kolom, de agogische leerpunten, geef ik geen samenvatting. Deze reflectie heeft bijgedragen aan het voortgaande leerproces van de onderzoeker en heeft, naar ik hoop, vrucht afgeworpen in het volgende deel van het onderzoek. Van de aanwijzingen voor de voortgang van het onderzoek geef ik in relatie tot de vooraf geformuleerde overwegingen en de doelstellingen van de pilot (§5.3) een samenvattend overzicht.

Reflectie over de overwegingen vooraf

Ad. 1 De deelnemende ouders zeiden, zowel op de eerste avond bij de vraag 'wat zij kwamen halen?' als op de derde avond in de plenaire rapportage, dat zij het onderlinge gesprek en de uitwisseling belangrijk vonden. Bij de analyse van het gesprek over drie avonden is bij sommigen ook een nuancering van opvattingen te zien, met name over wat kinderen niet mogen of moeten, zoals kijken naar bepaalde televisieprogramma's, kerkgang en catechese. De ouders hebben zeker van elkaar geleerd. De ouders hebben inzichten aangedragen over de weerstanden om met dergelijke gesprekken mee te doen, waarmee bij het vervolg van het onderzoek rekening gehouden kan worden.

Ad. 2. Deze vraag heeft verrassend genoeg op elke bijeenkomst met de ouders een rol gespeeld in het dilemma 'duidelijkheid ? vrijheid?', vaak gekoppeld aan het verschil tussen vroeger en nu. In het gesprek over geloofsopvoeding grepen de ouders vaak vergelijkenderwijs terug naar hun eigen jeugd. De reflectie over hun eigen ervaringen is voor de ouders een belangrijke bron van kennis over geloofsopvoeding. Als de serie gesprekken was voortgezet, zou het thema 'duidelijkheid ? vrijheid?' zeker voorkomen op de ordening van onderwerpen waarmee de kristallisatiefase ingezet zou worden. Het verschil tussen vroeger en nu en de vraag wat dat verschil betekent voor de geloofsopvoeding heeft voor de ouders hoge prioriteit.

Ad. 3. Voordat er mogelijkheden zijn voor wederkerig geloofsleren moeten ouders en jongeren eerst weten dat het intersubjectieve perspectief bestaat, en dat zij vanuit dit perspectief met elkaar kunnen omgaan. Als ouders alleen een overdrachtsmodel van (geloofs)opvoeding kennen, zullen zij niet weten dat een open en luisterende houding henzelf kan verrijken. Bij de jongeren was de meest uitgesproken reactie op het thema wederkerigheid dat hun ouders te weinig naar hen luisterden. Deze ervaring werd bevestigd door waarnemingen op de gezamenlijke avond en door grote verschillen tussen ouders en jongeren in de beantwoording van de desbetreffende vraag bij het vragenlijstje. In de beantwoording van het vragenlijstje geven de jongeren aan dat

zij wel graag meer invloed op hun ouders zouden willen hebben. Het perspectief wederkerig geloofsleren zal ouders en jongeren aangeboden moeten worden als startpunt voor de bevordering van de wederkerigheid.

Wat betreft het reflexieve vermogen van de jongeren waren er grote verschillen in de groep. De gevolgtrekking van deze bevinding, voortzetting van het onderzoek met iets oudere jongeren, is al in de inleiding van dit hoofdstuk (?5.1) weergegeven.

Ad. 4. Het begeleiden van gesprekken, waarin de bevordering van wederkerig geloofsleren bedoeld is, vraagt van de begeleidster in de eerste plaats een attitude van intersubjectiviteit. Die attitude blijkt uit de wijze van omgaan met jongeren en ouders en uit de organisatie van de programma's op de bijeenkomsten. Het onderzoekskarakter is daarbij een gunstige omstandigheid, omdat daarmee het belang van de gespreksleidster duidelijk is. Een gespreksleiding die uitspreekt dat zij zonder co-actoren geen onderzoek kan doen en haar oprechte belangstelling toont voor de meningen en ervaringen van haar gesprekspartners, nodigt de deelnemers uit hun opvattingen onder woorden te brengen.

In de pilot zijn de werkvormen belangrijk geweest voor het stimuleren van het gesprek en het creëren van openheid. Creatieve en associatieve werkvormen, waarbij de individuele deelnemers eerst tijd hebben zich een mening te vormen, geven vervolgens geanimeerde gesprekken. Het geven van informatie was alleen op de eerste avond bij de uitleg van het onderzoek aan de orde. De begeleidsterstaken zijn meer gericht geweest op de voorbereiding, de programmering en de gespreksbegeleiding. Deze taken zijn vooral voorwaardenscheppend voor de communicatie van de deelnemers. De jongeren en de ouders voelden zich vrij hun aarzelingen over de derde avond naar voren te brengen, hetgeen ik opvat als een teken van open communicatie. Je bewust zijn van positiemacht is blijkbaar nuttig, want retrospectief meen ik dat die geen communicatieverstorende rol heeft gespeeld.

Recapitulatie van de doelstellingen van de pilot

1. NAAR DE INHOUD

(a) Afstemming over het probleem. De ouders herkenden het probleem, dat de aanleiding voor dit onderzoek is, de breuk in de traditieoverdracht. In de gesprekken hebben zij herhaalde malen hun verwoording van dit probleem, het dilemma duidelijkheid ? vrijheid, naar voren gebracht. De hier geschetste problematiek vindt dus aansluiting bij de opvoedingspraktijk van de ouders. Voor de jongeren gold de herkenning in mindere mate. Deze tijd is hun tijd en een vergelijking met vroeger gaat voor hen niet op. Zij zijn zich wel bewust van een verschil tussen de manier waarop hun ouders het geloof meegekregen hebben en de wijze waarop geloof in deze tijd een rol speelt.

(b) Onderzoek van het thema. Het was voor deze jongeren en hun ouders nieuw om vanuit een intersubjectief perspectief naar hun relatie te kijken. Zij moesten er aan wennen, maar betwijfelden de plausibiliteit daarvan niet. Dit perspectief stimuleerde de ruimte voor reflectie en gesprek. Vooral op de tweede bijeenkomst van beide groepen werden ook wensen en verlangens onder woorden gebracht. In de pilot heeft het concept wederkerig geloofsleren gefunctioneerd als een generatief thema.

De jongeren en ouders beantwoordden de tweede vraag op het vragenlijstje van de laatste avond, ?leren ouders van hun kinderen over geloof, en leren kinderen van hun ouders over geloof?? behoorlijk positief. Zowel ouders als jongeren geven aan, dat de jongeren meer van hun ouders leren dan omgekeerd. Het verloop van de pilot, en met name de positieve evaluaties van de ouders en de groeiende betrokkenheid van de jongeren zijn voldoende motieven om het onderzoek in deze lijn te vervolgen.

(c) De doelstelling van het verwerven van meer zicht op het verloop van dit soort

gespreksbijeenkomsten is beantwoord met het verslag daarvan en de hierboven gegeven reflecties ad.3 en ad.4.

(d) Gedurende de twee maal twee avonden zijn er door de deelnemers diverse gesprekspunten naar voren gebracht, die als inzet voor een kristallisatiefase zouden kunnen dienen. Enkele voorbeelden daarvan zijn: het dilemma duidelijkheid ? vrijheid, pluraliteit van geloven, luisteren en spreken, leven en dood, de kerkdienst. Twee maal twee bijeenkomsten voor ouders en jongeren leveren voldoende thema's op die het materiaal van een kristallisatiefase kunnen zijn.

2. NAAR HET HANDELINGSONDERZOEK

(a) De vijf bijeenkomsten van de pilot zijn een basis, waarop het voortgaande onderzoek in het model van het exemplarisch handelingsonderzoek tot een langer durend programma uitgebouwd kan worden.

(b) De werving van de jongeren via een bestaande catechesegroep is een goede invalshoek geweest. We zullen een andere benadering moeten zoeken om ouders bij het onderzoek te betrekken. Een zorgvuldige omgang met de kwetsbaarheid van de nabije ouder-kind relatie en de onzekerheid van ouders over (geloofs)opvoeding is daarbij een vereiste.

(c) De pilot is met name door de analyse van alle materiaal ook een leerproces voor het agogisch handelen geweest.

(d) Een handelingsonderzoek in deze vorm levert een ruime hoeveelheid interessant onderzoeksmateriaal op. Video-opnamen zijn een goed registratiemiddel en bijzonder informatief.

DE DOELSTELLING VOOR DE OUDERS

De doelstelling voor de ouders beoogde kennismaking met het wederkerig perspectief, reflectie op de eigen ervaringen en door uitwisseling verbreden van hun mogelijkheden om met geloofsopvoedingsvragen om te gaan. De ouders hebben expliciet aangegeven dat het hun goed deed met andere ouders van gedachten te wisselen, zij dachten na over de manier waarop zij zelf waren opgevoed en wat zij belangrijk vonden voor hun kinderen, en differentieerden door het gesprek enkele aanvankelijke meningen en zekere opvattingen.

DE DOELSTELLING VOOR DE JONGEREN

De jongeren namen het perspectief van wederkerigheid gemakkelijk over. Na enige gewenning aan de werkwijze op de eerste bijeenkomst waren zij op de tweede avond actief bij het gesprek betrokken. Voor de verbetering van hun communicatieve competenties zou een langer durend traject nodig zijn, waarbij de ouders gevraagd zou kunnen worden bewust meer ruimte voor de inbreng van de jongeren te maken. Pas door concrete oefening in het onderlinge gesprek kan de communicatie verbeterd worden en zouden er aan de hand van die praktijk steekhoudende conclusies getrokken kunnen worden.

5.6. Besluit

De heuristische concepten *wederkerig geloofsleren* en het *handelingsonderzoek* zijn bij de eerste beproeving in de praktijk houdbaar gebleken. Hoewel het open karakter gecompliceerd is, in de zin dat er van moment tot moment steeds weer een volgende stap bedacht moet worden, is de experimenteer ruimte ook inspirerend. De samenwerking met jongeren en ouders was zeer plezierig. De pilot heeft aan zijn doel beantwoord: het onderzoeksonderwerp wederkerig geloofsleren kan functioneren als een generatief thema en het vervolg van het empirisch onderzoek kan met meer duidelijkheid en houvast worden ingezet.

6. Voorbereiding en interviews

6.1. Inleiding

De conclusie na de uitvoering en de analyse van de pilot luidde dat de heuristische *transactionele geloofservaring* en het *exemplarisch handelingsonderzoek* voldoende kracht bezitten om het empirisch onderzoek in dezelfde lijn voort te zetten. In dit hoofdstuk beschrijf ik de voorbereidingen van het tweede deel van het empirisch onderzoek en de werving van de co-actoren. In de voorbereidingen en de uitvoering van het tweede deel is lering getrokken uit de ervaringen van de pilot. Eén van de leerpunten betrof de werving van medewerkers aan het onderzoek. Daarom is het contact met ouders en jongeren gelegd door hen te vragen voor een interview. In de interviewgesprekken was een persoonlijke kennismaking en een betere uitleg van de vraag om medewerking mogelijk.

De interviews zijn gecompileerd tot groepsportretten van ouders en jongeren. Middels deze portretten stel ik hen voor: zij hebben mede het onderzoek uitgevoerd, hun ervaringen en werkelijkheidsinterpretaties vulden de probleem- en vraagstelling en zij droegen bij aan wat zich verder ontwikkelde. Mede door een betere introductie van het onderzoek bij de co-actoren kon deze maal het gefaseerd model van het ?handelingsonderzoek als exemplarisch leren? in zijn geheel uitgevoerd worden.

6.2. Voorbereiding van de werving

Leerpunten uit de pilot

Bij de ontwikkeling van het tweede deel van het empirisch onderzoek konden de ervaringen van de pilot ingezet worden teneinde het handelingsonderzoek adequater te kunnen uitvoeren. De gevolgtrekkingen betroffen allereerst de werving van de co-actoren. In de pilot verliep de werving van medewerkers aanzienlijk gecompliceerder en langduriger dan we aanvankelijk veronderstelden. Het eerste contact met de volgende gemeente is daarom al gelegd aan het einde van een aflopend catecheseseizoen, met het doel in het volgende seizoen een serie gesprekken te kunnen uitvoeren.

Het tweede leerpunt uit de pilot betrof de bereidheid van jongeren om mee te werken. De insteek om de gesprekken op tijdstippen en plaatsen van hun reguliere catechese te houden, vergemakkelijkte het contact met de jongeren. Deze werkwijze werd dus aangehouden.

Het derde punt ter overweging was de moeilijke bereikbaarheid van de ouders. De gevraagde ouders gaven aan dat een zestal avonden een te groot tijdsbeslag betekende. Een dieper liggende belemmering werd genoemd door de ouders die aan de gesprekken meededen: ouders zijn onzeker over de (geloofs)opvoeding en je maakt je kwetsbaar door daarover in gesprek te gaan. Het betekent dat een uitnodiging voor dergelijke gesprekken door een onbekende te weinig rekening houdt met dat persoonlijke en kwetsbare karakter van de geloofsopvoeding. Coenen besteedt in zijn boek veel aandacht aan vertrouwen tussen onderzoeker en medewerkers in een handelingsonderzoek (1989, 30, 122, 286, 291). Hij noemt vertrouwen het fundament van een handelingsonderzoek vanwege het uitgangspunt van de samenwerking. Tegelijk is het ook een kwetsbaar punt, omdat vertrouwen alleen kan groeien in de onderlinge contacten en niet vooraf bestaat.

Vanwege de leerpunten uit de pilot is besloten het onderzoeksproces deze maal opener in te

zetten en de ouders van jongeren van een bepaalde catechesegroep te vragen voor een interview. In deze interviews kon ik de ouders in een persoonlijk contact vragen naar hun opvattingen over en ervaringen met geloof, geloofsopvoeding en wederkerig geloofsleren, en hun belangstelling of belemmeringen voor deelname aan een serie gesprekken peilen. Op deze wijze was meer duidelijkheid te verkrijgen of een voortzetting van het handelingsonderzoek in de aanvankelijk bedachte vorm, een serie gesprekken met ouders en jongeren, mogelijk zou zijn.

Contact met een plaatselijke gemeente

Het eerste contact met een plaatselijke gemeente met voldoende catechisanten in de leeftijd van 16/17-jaar en een predikant, die mogelijk tot medewerking bereid was, werd deze maal gelegd met behulp van collegiale relaties. In een vergadering van het predikantenteam van de Hervormde en Gereformeerde kerken in Waterdijk is een toelichting gegeven op het onderzoek en de vraag om medewerking voorgelegd. De Gereformeerde predikante was zeer geïnteresseerd en zag goede mogelijkheden het onderzoek in Waterdijk voort te zetten. Zij had het voorbije winterseizoen een hervormd-gereformeerde catechesegroep van 15/16-jarigen begeleid, waarvan zij het mogelijk achtte dat deze groep bereid zou zijn mee te werken.

Er is een brief gemaakt voor de ouders van de jongeren van deze catechesegroep met een uitleg over de aard en het doel van het onderzoek en een verzoek om een interview. Deze brief is door de predikante met een begeleidend schrijven van haar hand onder de ouders verspreid, waarna zij telefonisch contact met hen onderhield om eventuele vragen te beantwoorden. In die tijd, nog voor de zomervakantie, is er op verzoek van de predikanten een informatief artikelje over het onderzoek in het plaatselijke kerkblad gepubliceerd. Na de zomervakantie heb ik telefonisch contact opgenomen met de ouders die via de predikante hun bereidheid tot medewerking aan een interview hadden laten blijken. Met dertien ouders/ouderparen zijn interviewgesprekken gehouden. Gaande de gesprekken bleek onder hen een hoopgevende belangstelling te bestaan voor deelname aan een serie bijeenkomsten met ouders en jongeren.

Vervolgens heb ik een bezoek gebracht aan een bijeenkomst van de catechesegroep.⁸⁰ Voor het programma van deze catechisatie heb ik de werkwijze van de eerste avond met jongeren in de pilot gebruikt. Als kennismaking vertelden we elkaar van welke muziek we hielden. Met behulp van de videoclip *Digging in the dirt* van Peter Gabriël heb ik hen de hoofdlijnen van het onderzoek uitgelegd. We hebben gepraat over wederkerigheid in de relatie van ouders en kinderen en tot slot heb ik hen gevraagd hen te mogen interviewen. Alle jongeren waren bereid mee te doen, wat resulteerde in tien interviewgesprekken.

6.3. De interviews met de ouders

Doelen en structuur

Als doelen van de interviews met de ouders werd geformuleerd:

- 1 Kennismaken, een eerste stap in de opbouw van vertrouwen
- 2 Onderzoek van het probleem (*check of the problem*): herkennen de ouders het verschil tussen hun eigen (geloofs)opvoeding, waarin in het algemeen sprake geweest zal zijn van

80 Deze avond behoort in feite tot het traject van het handelingsonderzoek (zie ? 6.5), maar er kan geen nader verslag van gedaan worden omdat de geluidsopname van deze bijeenkomst mislukt is. Inhoudelijk was deze avond vooral kennismakend en informatief. De jongeren hebben in de interviews hun meningen over de relatie met hun ouders opnieuw en uitgebreider verwoord, waarmee het ontbreken van een verslag van deze bijeenkomst grotendeels is gecompenseerd.

grotere vanzelfsprekendheid en de manier waarop zij nu hun kinderen opvoeden in een geseculariseerde tijd?

- 3 Onderzoek van het thema (*check of the theme*): in de betekenis van een eerste peiling naar de visie van de ouders op het perspectief van wederkerig geloofsleren.
- 4 Peiling van belemmeringen en/of belangstelling voor deelname aan een serie gesprekken met jongeren en ouders in een catechetische setting.

Voor het interview met de ouders is een lijstje met aandachtspunten opgesteld, waardoor het gesprek een semi-gestructureerd karakter kreeg. Het lijstje is gebruikt als geheugensteun voor de interviewer, het gesprek werd zo open mogelijk gevoerd. Alle gesprekken vonden na afspraak bij de geïnterviewden thuis plaats. Een korte uitleg over het onderzoek en de bedoelingen van het interview vormde de inzet van het gesprek. Daarbij werd zorgvuldige omgang met het interviewmateriaal en anonimiteit beloofd. Vervolgens bracht ik ter sprake dat mijn vragen henzelf en hun gezinsleven betroffen en daarmee van persoonlijke aard zouden zijn. Daarbij behielden zij vanzelfsprekend de vrijheid om te bepalen wat ze wel of niet wilden vertellen. Ik probeerde enigermate van wederkerigheid aan te brengen door te vermelden, dat als zij mij iets wilden vragen of iets over mij wilden weten, het ook konden vragen. Ik vroeg toestemming het gesprek op een cassette recorder op te nemen, waartegen niemand bezwaar had.

Het aandachtspuntenlijstje bestond uit vier delen, corresponderend met de doelen van de interviews, waarbij aangetekend moet worden dat kennismaking en het leggen van contact niet beperkt blijft tot het begin van het interview maar het hele gesprek doorgaat. Als kennismaking en inzet is gevraagd iets te vertellen over de feitelijke persoonlijke omstandigheden: leeftijd, hoe lang men in Waterdijk woonde, beroep, gezinsamenstelling en kerkelijke betrokkenheid. Om na te gaan of en in welke mate de ouders de achtergrond van het onderzoek, de breuk in de traditieoverdracht, herkenden, is gevraagd naar de eigen (geloofs)opvoeding, veranderingen in geloven en hetgeen de ouders nu belangrijk vinden in het geloof. Als eerste peiling van de reactie van de ouders op een perspectief van wederkerig geloofsleren vroeg ik hen iets te vertellen over hun 16/17-jarig kind, zoals school, hobby's en bezigheden, hun betrokkenheid bij kerk en geloof, en een mogelijk groeiende zelfstandigheid van de jongere. Vervolgens werd, uitgebreider dan in de introductie, het onderzoek en het thema wederkerig geloofsleren ter sprake gebracht, waarop de ouders hun mening konden geven en hun ervaringen vertellen. Als laatste legde ik hen, met een referentie naar de pilot, twee punten ter reactie voor: de ervaring van de jongeren dat hun ouders niet goed naar hen luisterden, en het dilemma van de ouders: de duidelijkheid van vroeger versus de openheid nu. Deze twee punten zijn gekozen als in de pilot gemaakte exemplaren van het thema wederkerig geloofsleren. Tot slot is het plan voor een serie gesprekken met ouders en jongeren voorgelegd, waarbij aan de ouders gevraagd werd of zij er voor voelden daar aan mee te doen en te zijner tijd een uitnodiging wilden ontvangen.

Uitvoering, registratie en verwerking

In totaal zijn er dertien interviews met ouders/ouderparen gehouden, waarbij in het geheel met 23 mensen gesproken is. Uiteindelijk bleken drie kinderen van deze ouders niet meer met de catechesegroep mee te doen en één ouderpaar zag wegens persoonlijke omstandigheden af van verdere deelname. De overblijvende groep ouders omvatte zestien mensen, met wie negen interviews zijn gehouden. Twee moeders wilden alleen geïnterviewd worden, omdat de partner niet kerkelijk betrokken was of vanwege drukke werkzaamheden van de echtgenoot. Elk interview duurde 1,5 à 2 uur. Uit deze negen interviews is het groepsportret van de ouders samengesteld.

Alle interviews zijn opgenomen op een geluidscassette en later zorgvuldig in transcripten uitgewerkt. Deze teksten zijn geanalyseerd door delen van het gesprek samen te vatten in de

woorden van de geïnterviewden. Deze samenvattingen zijn gesystematiseerd door ze te rangschikken onder de vier hoofdpunten van de aandachtspuntenlijst, te weten kennismaking, onderzoek van de probleemstelling, onderzoek van het thema en belangstelling cq. belemmeringen voor deelname aan gesprekken. Onder deze hoofdpunten zijn de inhoudelijk verwante uitspraken bij elkaar gezet. Deze zijn opnieuw samengevat, waar uiteindelijk in een laatste bewerking de groepsportretten uit zijn ontstaan.

Groepsportret van de ouders

1. PERSOONLIJKE OMSTANDIGHEDEN

De ouders kregen voor dit onderzoek de namen Tine en Paul, Lidewij en Leo, Mirjam en Frits, Carla en Carel, Leonie, Gerda en Jaap, Lies en Kees, Hanneke en Gerard, en Ada.

De ouders zijn allen tussen de veertig en vijftig jaar oud. Niemand van hen is in Waterdijk geboren. Zij komen oorspronkelijk uit alle delen van Nederland en wonen 12 à 22 jaar in Waterdijk, Frits en Mirjam wonen er met hun gezin sinds twee jaar.

De gezinsgrootte varieert van een tot vier kinderen. De schoolopleidingen lopen uiteen van LBO tot WO met een overeenkomstige beroepenspreiding. Alle vaders werken full-time, de moeders hebben merendeels een deeltijdbaan en zorgen voor het gezin. Mirjam, Lies en Ada zijn bezig met een studie, bijna alle vrouwen zijn actief in kerkelijk of maatschappelijk vrijwilligerswerk.

De meeste ouders zijn lid van de gereformeerde kerk, Tine was van huis uit katholiek en is nu met Paul hervormd, Kees is rooms-katholiek, Gerard was hervormd en is nu gereformeerd. Alle ouders zijn kerkelijk betrokken, zij bezoeken regelmatig tot zeer regelmatig de kerkdiensten. Veel ouders hebben een functie (gehad) in de kerkenraad, de diaconie, de leiding van de kindernevendienst, begeleiden huiscatechese of jeugdwerkactiviteiten. Relatief veel ouders zijn lid van het kerkkoor, dat blijkbaar een belangrijke plaats inneemt in het kerkelijk leven.

2. ONDERZOEK VAN HET PROBLEEM

Alle ouders omschrijven hun eigen geloofsopvoeding als traditioneel en vanzelfsprekend. Zij maken hierin onderscheidingen als conservatief, streng, van kافت tot kافت, wel gereformeerd maar ook soepel, warm en geborgen. Niet alle ouders zien in vreugde terug op het geloof van hun jeugd, maar zij beseffen dat daar de basis van hun eigen geloof is gelegd. Nogal wat mensen vertellen over de moeite die hun ouders hebben gehad met veranderingen in het geloof. Er zijn ouders, die de kerk hebben verlaten en lid zijn geworden van een behoudender of evangelischer type kerkgemeenschap, en ouders die tot het einde van hun leven geworsteld hebben met veranderingen binnen kerk en geloof.

Op de vraag iets te vertellen over de eigen veranderingen in geloof noemen de ouders opvallend vaak gebeurtenissen uit de levensperiode tussen de vijftien en vijfentwintig jaar. Sommigen zijn een periode afwezig geweest en weer bij de kerk betrokken door deelname aan een levendige groep of gemeente, door contact met een aansprekende predikant of omdat ze met hun partner met een andere achtergrond samen een weg moesten vinden. Voor anderen is het geloof veranderd door levenscrises, zoals het overlijden van naaste verwanten en geestelijk moeilijke periodes. Alle geïnterviewden vertellen verhalen over het eigen-maken van het geloof, waarbij men een proces van onderscheid maken tussen ballast en bagage is doorgegaan.

Op de vraag wat men daaraan heeft overgehouden en nu belangrijk vindt in het geloof, is een grote diversiteit aan antwoorden gegeven. Muziek, en met name orgelmuziek, is heel vaak genoemd, naast het gesprek en contact met medegelovigen. De geïnterviewden noemden voorbeelden van mensen die een hulp of wegwijzer voor hen geweest zijn, zoals voor Kees de uitspraak van een leraar op de Pedagogische Academie 'God is de ondoorgrondelijke grond der dingen' de basis is geworden voor het eigen geloof. Voor de sfeer in de kerk is men gevoelig, het

mag niet opgelegd zijn en je moet er kunnen ademen. Door liturgie die je even uittilt boven het alledaagse en de beleving van avondmaalsvieringen met kinderen kun je weer verder. Tine en Ada vinden het hebben en onderhouden van een persoonlijke relatie met God het belangrijkste. De praktische kant van geloven, de manier waarop mensen met elkaar omgaan, er zorg en aandacht is voor elkaar, je inzetten voor een goede zaak is belangrijk en inspirerend. Als levenshouding werd genoemd het dagelijkse leven proberen te leven in geven en ontvangen, het geloof ervaren als een geschenk, en God zien in beweging en creativiteit.

3. ONDERZOEK VAN HET THEMA

Wat de ouders aan feitelijke informatie gaven over hun 16/17-jarige kind komt hieronder in het portret van de jongeren aan de orde, waar het is opgetekend naar hun eigen verhaal. Over de zelfstandigheid van hun kinderen oordelen de ouders heel verschillend. De meesten vinden hun kinderen nog redelijk jong, anderen zien een groeiende zelfstandigheid in het zoeken naar een eigen weg. Bij sommigen is er wel eens ruzie, ook met broers en zussen, en er zijn jongeren die zich juist terugtrekken. Ouders vertellen dat zij door het veranderende gedrag van hun kinderen gaan inzien, dat zij op een meer volwassen manier met hen om moeten gaan. Ada benoemt haar eigen gedrag met het dilemma 'coachen of in de gaten houden?', en constateert dat de houding van ouders een stap achter de ontwikkeling van de kinderen aanloopt. De meeste ouders zien wel een ontwikkeling naar een eigen persoonlijkheid en vinden dat verheugend: 'Arend zit nu beter in zijn vel dan een paar jaar geleden?', en: 'Maaike is een leuke sociale meid met veel belangstelling voor alles en iedereen?'.

Op de uitleg over het thema wederkerig geloofsleren kwamen heel verschillende reacties. Tine en Paul konden zich de mogelijkheid niet voorstellen. Ada, Carel en Carla kwam het plausibel voor, maar zij konden zich geen concrete voorbeelden voor ogen halen. Het merendeel van de ouders begon direct ervaringen aan te dragen. Zij vonden dat zij veel van hun kinderen geleerd hadden. En dat was niet alleen iets van de laatste tijd, maar van jongsaf aan. De meeste voorbeelden hadden betrekking op vragen die de kinderen stelden, waardoor de ouders aan het nadenken gezet werden. Als je iets moet uitleggen, moet je eerst wel weten hoe het zit en hoe je het kunt zeggen. Ook vertelden ouders over verrassend gedrag en verheugende gezegdes, zoals kinderen die hun ouders corrigeren bij snelle oordelen, trouw en zorgzaamheid van hun kinderen voor anderen, een humoristische opmerking, die nieuw licht op de zaak werpt en de troost van een kind die de Heilige Geest 'de gedachten van God?' noemde. De meeste gesprekken over geloof worden toevallig gevoerd, naar aanleiding van een gebeurtenis in de wereld, een programma op de televisie of deelname aan een kerkelijke activiteit. Opvoeden en geloofsopvoeding horen bij het dagelijks leven.⁸¹

Met het gesprekspunt van de jongeren uit de pilot over slecht luisterende ouders stemden veel ouders in. Tine en Paul denken dat kinderen hier niet over kunnen oordelen. De meesten realiseerden zich dat zij vaak routineus een antwoord gaven, zonder te vragen wat de jongere eigenlijk bedoelde. Ook gaven zij aan het nogal eens te druk te hebben om echt te kunnen luisteren. Zij zijn geneigd hun kinderen niet 'als compagnon?' te zien en vinden hun eigen gelijk vaak vanzelfsprekend. Het gesprekspunt van de ouders uit de pilot, duidelijkheid vroeger versus openheid nu, lag in het verlengde van de vragen over de eigen geloofsopvoeding. Alle ouders gaven aan dat zij vinden dat de kerk en de wereld erg zijn veranderd, waardoor de (geloofs) opvoeding ook anders is. De geïnterviewden geven de voorkeur aan de openheid van deze tijd boven de als benauwd, gesloten, star en kil benoemde duidelijkheid van vroeger. Leonie vond de

81 Zie Langeveld, 1955, 7 ev. en Langeveld 1956, 138 ev. over het 'onmiddellijke contact in gezinnen', waardoor gewone gesprekken vloeiend overgaan in (geloofs)opvoeding.

duidelijkheid van vroeger wel prettig. Zij houdt niet van 'teveel fratsen in kerkdiensten', maar ziet ook de noodzaak van ruimte voor de participatie en beleving van jongeren. De duidelijkheid van vroeger is vooral ervaren als inperking van de individuele vrijheid, of zoals Frits het verwoordde 'de vastheid was alleen voordelig voor degenen die het voor het zeggen hadden'. Openheid tussen kerken, de kennis van andere godsdiensten en ruimte voor de ontmoeting tussen mensen met verschillende geloven en opvattingen, is meerdere malen als verbetering ten opzichte van vroeger genoemd.

Ouders streven soepelheid en openheid in de opvoeding na, omdat het de relatie en het gesprek tussen ouders en kinderen ten goede komt en er minder reden is voor stiekem doen. Ouders en kinderen in deze tijd moeten meer pionieren en dat levert risico's op, maar ook ruimte. Langs de vaste paden kan niet meer en dat vraagt een grotere inspanning, 'je moet zelf over alles nadenken, want het komt er nu op aan wat jij er van vindt'. Een 'samen zoekende levenswijze' maakt creatief, maar dat betekent niet dat het er gemakkelijker op geworden is. De zorgen van de ouders betreffen de marginalisering van geloof en kerk, want je bent een uitzondering in een verder gesecculariseerde wereld. En de vrijheid van nu vereist verantwoordelijkheid, waarvan je nog maar moet zien of je kinderen die aan kunnen.

4. GESPREKKEN

Alle ouders zeggen belangstelling te hebben voor eventuele gesprekken en een uitnodiging daarvoor te willen ontvangen. De meesten vragen nog nadere informatie, enkelen hebben aarzelingen. Zij vragen zich af of zij er voldoende tijd voor hebben of zijn er niet zeker van dat hun kind mee zal willen doen. Een paar ouders melden dat zij erg graag van andere ouders en jongeren willen horen hoe zij denken over geloof en opvoeding. Kees benadrukt dat de gesprekken wel aardig zijn voor een onderzoek, maar dat het juist ook belangrijk kan zijn voor ouders en jongeren; een stap waar zij misschien iets verder mee komen in hun geloofsleven.

Evaluatie van de interviews naar de doelen

1. Kennismaking, de eerste stap in de opbouw van vertrouwen. De kennismaking middels de interviews heeft goed gewerkt. De bereidheid van de ouders voor een interview was groot. Mensen thuis bezoeken draagt bij aan het kennismakende aspect. De geïnterviewden zijn in hun eigen omgeving en zij ontvangen de interviewer. De onderzoeker heeft om het interview gevraagd en zet ook de eerste stap over de drempel van het contact.
2. Onderzoek van het probleem ? alle ouders herkenden de verschillen tussen de (geloofs) opvoeding vroeger en nu. Zij waarderen de openheid van deze tijd in het algemeen positief, maar beseffen dat de veranderingen om een pioniersgeest vragen. Daarom willen zij graag met anderen daarover in gesprek.
3. Onderzoek van het thema ? hoewel kijken vanuit een perspectief van wederkerig geloofsleren naar hun eigen situatie voor de ouders onbekend was, gaven onverwacht veel ouders spontane voorbeelden van hun ervaringen. De meesten konden zich vrij gemakkelijk in dit perspectief verplaatsen. Dit is een bemoedigend uitgangspunt voor een serie gesprekken, waarin wederkerigheid in thema en werkwijze zal worden nagestreefd.
4. De belangstelling voor deelname aan voortgaande gesprekken was verrassend en verheugend groot. De interviews zijn een goede werkwijze geweest om het persoonlijk contact tot stand te brengen en hebben ruimte geschapen voor een eerste kennismaking.

6.4. De interviews met de jongeren

Doelen en structuur

De interviews met de ouders leverden behalve kennismaking, afstemming en informatie ook een agogisch resultaat op. De interviews gaven in samenvatting een beeld van de beginsituatie, waarmee de ouders de gesprekken zouden ingaan. De jongeren van de catechesegroep kenden elkaar wel van hun catechisatie, maar als onderzoeker en toekomstige gespreksbegeleidster kenden wij elkaar nog niet. Om ook met de jongeren nader kennis te maken en hun beginsituatie te kunnen inschatten, is besloten ook hen te interviewen. Daardoor zouden de gesprekken met de groep jongeren en de groep ouders op een overeenkomstig punt gestart kunnen worden.

De werkwijze van het interviews met de jongeren is gelijk geweest aan die van de interviews met de ouders. De doelen van de interviews met de jongeren werden als volgt geformuleerd:

- 1 Kennismaking, een eerste opbouw van vertrouwen
- 2 Informatie verkrijgen over de leefwereld van de jongeren, inclusief de rol die geloof voor hen daarin speelt
- 3 Onderzoek van het thema, in de betekenis van een eerste peiling naar de visie van de jongeren op het perspectief van wederkerig geloofsleren.
- 4 Peiling van belemmeringen en/of belangstelling voor deelname aan een serie gesprekken met jongeren en ouders in een catechetische setting.

Een onderzoek van het probleem is met de jongeren minder relevant. Zoals de jongeren uit het pilotonderzoek opmerkten, is *déze* tijd hun tijd en kunnen zij geen vergelijking maken met vroeger. Er is wel aan de jongeren gevraagd of zij dachten dat de geloofsopvattingen van hun ouders veranderd waren. Voor vragen naar de leef- en belevingswereld van jongeren is gekeken naar de onderzoeken van H_A_Alma (1993) en J_Vergouwen en J. van der Lans (1986). Vragen naar hun feitelijke omstandigheden betroffen leeftijd, school en werk, hun hobby's, vrije tijdsbesteding en toekomstplannen. Er is gevraagd wat de jongeren belangrijk vinden in hun leven, naar hun ervaringen met en waarderungen van catechese en kerk.

Het thema is op gelijke wijze als in de interviews met de ouders ter sprake gebracht. Na een uitleg over het onderzoeksthema wederkerig geloofsleren is gevraagd of de relatie met hun ouders nu anders is dan toen zij nog op de basisschool zaten, of er thuis gesprek is over de zaken die hen bezig houden, of hun ouders weten hoe zij over geloof denken, en of hun kijk op de dingen, ook wat betreft geloof, hun ouders beïnvloedt. Uit het oogpunt van vergelijkbaarheid zijn de twee vragen van de exemplaren uit de pilot, over luisteren en het dilemma 'duidelijkheid ? openheid?', ook aan de jongeren voorgelegd. Het interview met de jongere werd eveneens afgesloten met de vraag of zij mee wilden doen aan een serie gesprekken.

Uitvoering, registratie en verwerking

Aan de catechesegroep deden tien jongeren mee en zij zijn allen geïnterviewd. Het merendeel gaf de voorkeur aan een gesprek bij hen thuis, een enkeling wilde liever een gesprek in een zaalruimte van het kerkgebouw. Twee jongeren wilden graag samen geïnterviewd worden, omdat zij elkaars beste vrienden waren.

Ter introductie is dezelfde werkwijze aangehouden zoals hierboven bij de interviews met de ouders is beschreven. De gesprekken met de jongeren duurden ongeveer een uur. De verwerking van het interviewmateriaal is uitgevoerd volgens dezelfde procedure als bij de interviews met de ouders.

*Groepsportret van de jongeren***1. PERSOONLIJKE OMSTANDIGHEDEN**

De groep jongeren bestaat uit drie meisjes, Maaïke, Marjolein en Ruth, en zeven jongens, Herman, Evert, Swen, Arend, Richard, Joris en Martin. Van de tien jongeren zijn er zeven die 16 jaar oud zijn, twee van hen meldden bijna 17 te zijn. Drie jongeren zijn 17 jaar, waarvan één al bijna 18 is. Alle jongeren zitten nog op school, de meesten verspreid over de verschillende middelbare scholen van Waterdijk, een enkeling bezoekt een school in de omgeving. Arend doet de Voortgezette Schakel Opleiding, een vervolg op het IVBO die in een combinatie van school en stage leidt tot een baan; Joris doet werktuigbouwkunde op de MTS; Maaïke, Ruth, Evert en Richard zitten op de HAVO in de vierde of de vijfde klas; Martin zit in de vierde van de MAVO; Herman, Marjolein en Swen zitten op het VWO in de vierde, vijfde of zesde klas. De meeste jongeren hebben het wel naar hun zin op school, hoewel het huiswerk niet door iedereen gewaardeerd wordt. Een aantal is bezig met schoolonderzoeken en tentamens, zij zijn gematigd optimistisch over hun kansen.

Vier van de tien jongeren brengen in verband met school het onderwerp 'pesten' ter sprake. Arend wordt door zijn klasgenoten gepest. Ondanks het feit dat hij dit met de leraren heeft besproken, houdt het niet op. Ruth en Martin zijn vroeger gepest, en Ruth bekent zelf ook wel gepest te hebben. Pesten is vooral schelden en uitsluiten. Swen brengt het onderwerp naar voren in verband met zijn geloofshouding. Aan de ene kant wil hij wel contact zoeken met iemand die gepest wordt om daarmee steun te geven, anderzijds wil hij niet bevriend zijn met die persoon.

Acht van de tien jongeren hebben naast hun school een baantje. Zij brengen kranten of folders rond, werken in een supermarkt of in de horeca. Van het verdiende geld sparen zij, kopen er muzikanten en cd's voor of kunnen zich extra uitgaven voor hun hobby of uitgaan permitteren. Alle jongeren hebben een vrij duidelijk beeld van hun nabije toekomst. Zij weten welke vervolgopleiding of -studie zij willen kiezen en een aantal heeft een duidelijke beroepskeuze voor ogen. De meesten denken over een aantal jaren het huis uit te gaan, maar zij schuiven die beslissing voorlopig nog voor zich uit.

De helft van de jongeren noemt een bepaald persoon als beste vriend of vriendin. Verder hebben zij vrienden van school, door hun hobby's of gaan met niemand speciaal om. De jongeren leiden naast school en werk een druk bestaan. Muziek speelt een belangrijke rol in hun leven, zowel actief als passief. Vijf jongeren bespelen een instrument en/of zingen in een koor. Allemaal kunnen ze zonder aarzeling hun muziekvoorkeur noemen, die echter ook zeer uiteenlopend is, van 'gewoon top-40' tot hard rock, funk en klassiek. Sport wordt door drie jongeren genoemd, meerderen vertellen dat zij aan sport deden en weer plannen in die richting hebben. Verder noemen zij als vrijetijdsbesteding knutselen, computeren, (uitgaan met) vrienden, tekenen, lezen en schaken. De helft van de jongeren leest de krant en kijkt dagelijks naar het journaal. De algemene indruk is dat de jongeren regelmatig maar selectief televisie kijken.

Uitgaan in de zin van discotheek- of cafébezoek is maar voor een enkele jongere aan de orde. Voor zover het ter sprake komt hebben zij niet veel te maken met drugs- of alcoholgebruik, waar zij ook vrij onverschillig tegenover staan: 'Wie stom wil zijn, moet dat zelf maar weten'.

Op de vraag wat de jongeren belangrijk vonden in hun leven noemden zij het meest vrienden en ouders. Swen, Ruth, Herman en Maaïke vinden geloof ook 'wel een beetje belangrijk', Joris vindt het tegelijk ook moeilijk. Een aantal jongeren noemt school, een leuke opleiding en een baan. Voor sommigen telt vooral muziek en sport.

2. CATECHESE, KERK EN GELOOF

De meeste jongeren bezoeken de catechisatie vanaf het jaar dat zij naar de middelbare school

gingen. Sommigen hebben ook wel eens een jaar overgeslagen. Aan de huiscatechese, die vooraf ging aan de catechisaties gegeven door de predikanten, hebben ze goede herinneringen. Zij vonden het daar gezellig, hebben er veel gelachen en voerden daar leuke gesprekken vanuit de actualiteit en over zichzelf. Een aantal jongeren moet van hun ouders naar de catechisatie, maar dat ligt niet eenduidig. Marjolein gaat vooral omdat haar moeder het belangrijk vindt, Richard meldt dat hij niet zou gaan als het niet zou hoeven, maar nu hij er zit is het soms wel aardig. Ruth gaat helemaal uit eigen beweging. De anderen zeggen dat zij gaan omdat hun ouders dat aanmoedigen, maar ook omdat zij het zelf leuk vinden. Ze waarderen de groep en het gesprek en zeggen zich te herkennen in wat anderen naar voren brengen. Toch kunnen de jongeren weinig vertellen over de gespreksonderwerpen van de afgelopen tijd; Joris noemt ?iets met stukjes uit de bijbel?, Evert vindt de vraag ?wat versta je onder God? het belangrijkste, want ?daar draait alles om?, Herman herinnert zich een gesprek over de grote koning David, die ?lelijke dingen zei over lammen en blinden?.

De meeste jongeren gaan net zo vaak naar de kerk als hun ouders en dat varieert van elke zondag, vijfendertig of vijfentwintig keer per jaar, af en toe, tien keer per jaar tot sporadisch. Maaïke, Evert en Swen bepalen altijd of deels zelf of ze een kerkdienst bezoeken en zij gaan minder vaak dan hun ouders. Ruth heeft de vrije keuze en gaat vrijwel elke zondag. Het meest genoemde woord in verband met de zondagse kerkdienst is saai. Evert zegt er niets aan te vinden, maar noemt het toch belangrijk. Swen, Joris en Herman zeggen de laatste jaren steeds meer van de preek te gaan begrijpen en dat wel interessant te vinden. Martin heeft meer aan de *Hour of Power*-uitzendingen op zondagmorgen, want ?daar denken ze positief?. Richard zou de voorkeur geven aan een meer levendige sfeer, zoals op de EO-jongerendagen. Wat erg gewaardeerd wordt, zijn de catechese- en de muziekdiensten. De jongeren zijn bij de voorbereiding van deze diensten betrokken en kunnen als zij dat willen meedoen met de uitvoering. Enkele weken voor de interviews is er een muziekdienst geweest, waaraan alle instrument spelende jongeren met veel plezier hebben meegewerkt. Ongeveer de helft van de jongeren heeft in het verleden meegedaan met musicalprojecten en zij hebben daar veel aan beleefd, ?want daarin wordt de bijbel vertaald naar nu en dan snap je het tenminste?. Er staat weer zo'n project op stapel en als ze tijd kunnen vinden, willen ze graag opnieuw meedoen.

Ruth, Martin en Maaïke gaan naar de zaterdagavondsoos en een Evert noemt nog een gezelligheidsclub op vrijdagavond. Maaïke past ook op in de zondagmorgencrèche. Herman, Ruth en Arend benoemen zichzelf als leden van de kerk en zij zijn er zeker van dat ze dat ook zullen blijven. Swen doet niet zoveel aan de kerk, maar gaat er ook niet met tegenzin naar toe en concludeert dat hij er toch bijhoort. Marjolein, Maaïke en Richard vinden het kerklidmaatschap meer iets van hun ouders. Voor henzelf hoeft het niet zo. Misschien zouden ze af en toe naar een speciale dienst gaan of alleen lid blijven van het koor. Joris denkt wel na over Gods bestaan en hij bidt ook wel eens, maar bij kerk denkt hij vooral aan de kerkdiensten en die zeggen hem weinig. Evert en Martin weten niet of ze lid van de kerk blijven, dat zullen ze nog wel zien. En ?je kunt ook zonder kerk best goed leven en in de hemel komen?.

Op de vraag of de jongeren wel eens buiten de catechisatie en de kerkdiensten met geloof bezig zijn, heeft elk een eigen verhaal. Herman denkt na over dingen in de bijbel en over het verschil met bijvoorbeeld rooms-katholieken. Hij gelooft dat er een soort kracht is, waardoor je nooit helemaal alleen bent en er altijd iemand is die naar je luistert. Hij wordt soms bij het geloof bepaald door hele mooie dingen, zoals mensen die zich inzetten voor anderen. Maaïke praat veel over geloof met haar vriendin, die ?bij een strenge kerk hoort?. Ze vindt geloof iets waar je op terug kunt vallen en het is belangrijk dat je met z'n allen serieus nadenkt over het leven. Op een wintersportvakantie maakte de prachtige natuur een diepe indruk en vroeg zij zich af ?wie dit allemaal gemaakt zou hebben?. Ze is door het overlijden van haar opa meer gaan nadenken over wat er na de dood zou zijn.

Het leven na de dood is een onderwerp dat meer jongeren bezig houdt. Swen vertelt over de ingrijpende gebeurtenis van de dood van een klasgenoot. Daardoor is hij erg gaan nadenken. Arend en Joris vragen zich ook wel eens af of er iets zal zijn na de dood. Overlijden van familieleden of bekenden brengen twijfels teweeg, want dood en verdriet blijven onbegrijpelijk. Marjolein verwoordt haar opvattingen over het leven na de dood in termen van reïncarnatie.

Evert is erg geïnteresseerd in het universele en het kosmische. Hij zou meer willen weten van andere geschriften dan de bijbel. God is voor hem kracht en pure energie, en hij denkt bij een tien kilometer hoge wolk aan een onvatbare macht die over je heen staat. Ruth denkt serieus over belijdenis doen. Ze wil graag meer kennis over het geloof verzamelen. Ze praat vaak over geloof met een vriendin en met haar zus, bijvoorbeeld over hoe je God ziet. Bidden vindt ze ook belangrijk, soms hardop en soms schrijvend in haar dagboek. Martin vertelt dat een leraar in zijn klas een soort enquête heeft gehouden en dat er vijf waren die niks geloofden, de rest geloofde allemaal ergens in, een hogere macht en zo. Toch is hij vrijwel de enige die naar de kerk gaat en dat vinden de anderen maar raar. Tenslotte kan Joris schepping en evolutie niet echt rijmen, en Richard meldt altijd te twijfelen: 'Er zal wel wat moeten zijn, maar ik weet niet wat?.'

Op de vraag of ze de laatste jaren anders tegen geloof aan zijn gaan kijken, antwoorden de meesten dat ze meer zijn gaan nadenken. Vroeger was alles vanzelfsprekend of je begreep het gewoon niet, nu vraag je je van alles af. Meerdere jongeren zeggen meer over geloof te willen weten om het beter te kunnen begrijpen. De bijbelverhalen kennen ze bijvoorbeeld allemaal, maar als je weet hoe je ze ook symbolisch kunt uitleggen is het veel interessanter.

3. ONDERZOEK VAN HET THEMA

De jongeren hebben het een en ander verteld over hun ouders en broers en zussen. Ze noemden spontaan gemeenschappelijke belangstellingen en activiteiten, en een aantal keren voorbeelden van eigenschappen of interesses waarin zij op hun vader of moeder leken. Drie jongens noemden hun ouders 'ook hun vrienden?'. De jongeren vinden zichzelf zelfstandiger dan een aantal jaren geleden en dragen verantwoordelijkheid voor de gang van zaken in hun dagelijks leven, zoals huiswerk en kleding kopen. De jongeren praten vooral over de dagelijkse dingen met hun ouders en als iets ze heel erg dwars zit. Ze hebben geen zin alles te vertellen en bespreken persoonlijke zaken vaker met vrienden, vriendinnen en zussen, of houden ze helemaal voor zichzelf. De helft van de jongeren zegt het in bijna alles eens te zijn met hun ouders, de anderen zeggen over een aantal zaken (bijvoorbeeld kerkgang of tijdstip van thuiskomen) het fundamenteel met hun ouders oneens te zijn. Hun oplossing voor dergelijke meningsverschillen is schipperen of zwijgen.

Zes jongeren menen te weten dat hun ouders vroeger strenger geloofden, vier denken dat hun ouders hetzelfde zijn gebleven. Op de vraag wat hun ouders belangrijk vinden aan geloven is de samenvatting van Martin karakteristiek: 'Geloof is geen doel, maar een middel om normaal te kunnen leven, goed met mensen om te gaan en een eigen mening te vormen?'. Een aantal keren worden sociale aspecten genoemd: gezelligheid, met mensen hetzelfde denken en voelen, en zorg voor je medemens. Joris, Martin en Arend beantwoorden deze vraag in relatie met henzelf: dat ik naar de catechisatie ga en naar de kerk, ze proberen ons gelovig op te voeden, dat wij een godsdienst krijgen. Evert zegt dat zijn ouders belangrijk vinden dat het niet te streng is, Herman vindt dat het gaat om het ontvangen van kracht.

Alle jongeren denken dat hun ouders wel weten hoe zij over geloof denken, al maken sommigen een kanttekening 'ik heb het wel verteld, maar ik weet niet of ze het onthouden hebben?', 'nou niet helemaal, omdat we het er haast nooit over hebben?', en 'misschien weten ze niet dat ik er minder fanatiek over denk dan zij?'. Een aantal jongeren noemt met name hun vader of hun moeder als het om een gesprek over geloof gaat. Gesprekken over geloof worden, zoals hun ouders ook al vertelden, meestal gevoerd naar aanleiding van een gebeurtenis, een

kerkdienst, bijbellezing of catechisatie. Bij Evert thuis wordt er niet speciaal over geloof gepraat maar wel over levensvisies. Martin en Richard zeggen dat er ?wel eens een beetje over geloof wordt gepraat, maar niet echt over wat zij zelf denken?. Swen en Marjolein zeggen dat zij thuis vrijwel niet over geloof praten.

Na de uitleg over het onderwerp van het onderzoek, wederkerig geloofsleren, is de jongeren gevraagd of hun ouders wel eens iets van hen overnemen als het om geloof gaat. Het antwoord van de jongeren die aangaven het er thuis vrijwel niet over te hebben, was vanzelfsprekend ontkennend. Martin zei dat zijn ouders toch de baas waren, dus dat zou niet gauw gebeuren. Evert vond dat zijn ouders verder waren dan hij en dat hij het meestal met hen eens is. Bij Maaïke thuis voeren ze wel eens heftige discussies en bij Arend ?komen de meningen meestal wel bij elkaar?. Ruth denkt dat ouders altijd van hun kinderen leren en Herman heeft de ervaring dat zijn ouders altijd rekening met hem houden. Richard geeft een concreet voorbeeld. Zijn zusjes wilden een keer naar een pinksterkerk, omdat het daar minder saai is en toen zijn ze daarheen gegaan. Deze ervaring leidde hem tot de conclusie dat hij de voorkeur zou geven aan kerkdiensten die ?het midden houden tussen te opgeblazen en te sloom?.

Aan de jongeren zijn eveneens de twee exemplaren uit de pilot voorgelegd, de vraag over luisteren en over het dilemma duidelijkheid ? openheid. De meeste jongeren vinden dat hun ouders voldoende naar hen luisteren. Maaïke merkt op dat haar broer serieuzer wordt genomen dan zichzelf. Richard vindt dat zijn moeder en hij elkaar goed begrijpen, met zijn vader zou het beter kunnen. Marjolein maakt enkele voorzichtige kritische opmerkingen over haar moeders bemoeienis met haar huiswerk en haar eigen verantwoordelijkheden. Swen vindt nuchter dat niet luisteren voorkomt, want dan ?heb je gewoon iets anders aan je hoofd?.

Over het verschil tussen vroeger en nu denken de jongeren dat het nu beter en prettiger is. Herman hoorde op school over een verzuilde samenleving en hij vindt dat onvoorstelbaar. Swen en Joris denken dat je vroeger minder de vrijheid had te denken en te zeggen wat je zelf vond. Martin zegt dat het geloof nu oprechter is, omdat verschillen nu mogen en de mensen die in de kerk zitten dat doen omdat ze echt geloven.

4. GESPREKKEN

Alle jongeren zeggen toe mee te willen doen met de gesprekken, twee reageren zelfs heel enthousiast. Martin wil zelf graag meedoen en informeert of dat ook kan als zijn ouders er niet bij betrokken zullen zijn. Swen maakt een voorbehoud wat betreft de tijd, zijn schoolonderzoeken zullen voorgaan.

Evaluatie van de interviews naar de doelen

1. Als kennismaking en een eerste opbouw van vertrouwen hebben de interviews goed gefunctioneerd. De jongeren waren zeer bereidwillig in hun medewerking en hebben veel over zichzelf verteld. Omdat de jongeren als catechesegroep al meerdere keren bij elkaar geweest zijn, veronderstelde ik dat zij elkaar al aardig zouden kennen. De manier waarop de jongeren over hun medecatechisanten praatten gaf de indruk dat zij de groep en het gesprek waarden, maar toch nog weinig onderlinge contacten ontwikkeld hadden. Zij verwezen naar elkaar als ?die ene jongen, hoe heet hij ook al weer? en ?dat meisje?. Dit moet een aandachtspunt zijn voor de gesprekken in de catechesegroep, waar ook ruimte moet zijn voor meer onderlinge kennismaking.

2. Zoals het groepsportret laat zien, hebben de jongeren een druk en in het algemeen gelukkig bestaan. Waar zij problemen noemen, liggen die in het pesten op school en in incidentele meningsverschillen met de ouders. Over de hele linie zijn zij sterk verbonden met thuis.

Wat betreft geloof zijn zij de vanzelfsprekendheid van vroeger ontgroeid en denken zij veel

na. Enerzijds heeft het geloof voor ieder van hen betekenis en zouden ze er graag meer over willen weten, anderzijds vindt een aantal van hen het meer iets van hun ouders. Ze vinden geloof moeilijk omdat het hen vragen oplevert, en omdat de toekomst nog voor hen ligt, is er veel 'wat ze nog wel zullen zien?'. De kerk is voor de jongeren synoniem met de kerkdienst, en reguliere kerkdiensten hebben op hen niet de grootste aantrekkingskracht. Daarnaast leeft het beeld dat deelname aan andere kerkelijke activiteiten, zoals catechese, musicalprojecten en jeugdwerk je nog geen lid maakt van de kerk.

3. De eerste peiling naar de visie van de jongeren op het perspectief van wederkerig geloofsleren toont aan dat deze manier van kijken voor de jongeren nieuw is. Zij leren veel van hun ouders en dat is voor hen vanzelfsprekend. Dat hun ouders omgekeerd ook door hun meningen en visies beïnvloed (kunnen) worden, komt de meesten vreemd en onbekend voor.

Het interviewmateriaal zou zich zeer lenen voor een systematische analyse gericht op overeenkomsten, verbanden en verschillen tussen de uitspraken van ouders en hun kind. Deze analyse is niet uitgevoerd, omdat de vraagstelling van het onderzoek niet in de eerste plaats gericht is op de vraag hoe de relatie ouders-kinderen zich in het verleden heeft ontwikkeld, maar op de verbetering van hun geloofscommunicatie. Omdat het materiaal wel nauwkeurig bestudeerd is, kan in plaats daarvan een indruk gegeven worden van de relatie ouders en kinderen. Het viel op dat veel jongeren dezelfde thema's en vaak in dezelfde bewoordingen ter sprake brachten als hun ouders. Dit geeft aanleiding te denken dat er een grote gemeenschapelijkheid is tussen ouders en hun 16/17-jarige kinderen. Het vermoeden bestaat dat deze overeenkomsten groter zijn dan de ouders zich realiseren.

4. De jongeren zijn zeer bereid geweest tot verdere deelname aan een serie gesprekken. Van aarzelingen of onzekerheid, zoals de jongeren uit de pilot uitten, was geen sprake. De verklaring voor dit verschil kan liggen in de iets oudere leeftijd van deze groep. Zij vertelden dat zij juist de laatste jaren meer over alles zijn gaan nadenken. Het kan zijn dat hun meer ontwikkelde reflexieve vermogens hen ook meer geïnteresseerd maakt in gesprekken. Doordat zij van zichzelf weten dat zij nadenken en een mening hebben, hebben ze ook meer vertrouwen in hun mogelijkheden aan een gesprek bij te dragen. Het besluit de leeftijdscategorie van de jongeren te verhogen, wordt door deze interviews bevestigd.

6.5. Evaluatie van de introductie middels interviews

Interviews zijn een zeer intensieve vorm van kennismaking en werving, maar deze werkwijze heeft in dit onderzoek veel rendement opgeleverd. Door de persoonlijke benadering, de ruimte voor een goede uitleg en de mogelijkheid vragen te stellen, kunnen de co-actoren zich een beter beeld vormen van de onderzoeksbijdrage waarvoor zij uitgenodigd worden. De keuze voor het leggen van contacten via een bestaande catechesegroep heeft ook deze maal goed gewerkt. De ruimere periode van voorbereiding heeft bijgedragen aan het welslagen van de introductie, evenals de bereidwillige bemiddeling van de predikante.

De interviews hebben een zorgvuldig eerste onderzoek van het probleem opgeleverd, naar de aard van het probleem inhoudelijk meer gevuld door de ouders dan door de jongeren. De aanleiding van het onderzoek, in hoofdstuk 1 omschreven als een breuk in de traditieoverdracht, krijgt door de analyse van de interviews een bredere interpretatie met de parafrase 'van vanzelfsprekendheid naar pionieren?'. Voor deze ouders blijkt het niet zozeer om een breuk te gaan, waarmee zij in de geloofsopvoeding van hun kinderen voor het eerst geconfronteerd worden. Geen enkele van de geïnterviewde ouders zal de eigen geloofsovertuiging 'vanzelfsprekend' noemen. De verhuizing naar het pioniersland van de secularisatie, die vraagt

om een geloofskeuze, heeft al in hun adolescentie of jong-volwassenheid plaats gevonden.⁸² Bijna alle ouders zijn een reflexief proces van onderscheiding en toeëigening doorgegaan. De ouders hebben voor zichzelf een antwoord gevonden op het proces van secularisering en de daarmee gepaard gaande levenshouding van reflectie en individualisering van keuzes. Deze levenservaring van de ouders is waarschijnlijk een belangrijke motivatie geweest voor hun bereidheid tot deelname aan het onderzoek. Zij weten dat geloof geen passief pakket overtuigingen is, dat zij aan hun kinderen kunnen doorgeven, maar zijn zich bewust van het feit dat geloof onderhouden en geactualiseerd moet worden. Zij hebben zelf van hun ouders niet kunnen leren hoe je gelovig kunt zijn in een gesecculariseerde wereld, maar zij zijn wel de eerste generatie ouders, die weten dat hun kinderen op weg naar volwassenwording hetzelfde keuzeproces van onderscheiding, toeëigening of afstand nemen door zullen moeten gaan.

Zoals al eerder uit de pilot bleek, is ook uit de interviews te concluderen dat het onderzoeksonderwerp wederkerig geloofsleren generatieve kracht bezit. Het blijkt dat het aangedragen perspectief enerzijds onbekend is en daarmee ?antithetisch staat op de tijdgeest?, en anderzijds voldoende weerklank ondervindt om ervaringen en meningen van de geïnterviewden te genereren. Dit betekent dat het handelingsonderzoek naar wederkerig geloofsleren in het ingezette spoor voortgezet kan worden.

Uit de interviews zou al een aantal thema's te destilleren zijn, dat kan dienen als een verzameling exemplaren. Uit de interviews met de jongeren zou dit bijvoorbeeld het thema ?dood en leven? kunnen zijn, uit de interviews met de ouders komt een thema als ?kind of compagnon? daarvoor in aanmerking. Mijns inziens is het onterecht deze bewerking nu al uit te voeren, daar de thema's alleen nog maar ter sprake gekomen zijn in de gesprekken met de interviewer en niet de opbrengst vormen van de interacties van alle co-actoren tezamen. De signalering van de thema's heeft wel onderzoeksmethodische betekenis. Het begin van het handelingsonderzoek ligt niet in de start van de groepsbijeenkomsten van de ouders en de jongeren, maar is aangevangen op het moment dat de eerste ouders geïnterviewd zijn. De interviews zijn niet alleen een kennismakings- en wervingsinstrument geweest, maar maken integraal deel uit van het geheel van het handelingsonderzoek, en specifiek gezegd van de themafase daarvan.

In plaats van de door de geïnterviewden aangedragen thema's tot mogelijke exemplaren te benoemen, beschouwen we de groepsportretten als een beeld van de beginsituatie van de deelnemers aan de groepsgesprekken. Zoals al eerder is opgemerkt, is dit een agogisch resultaat van de introductie van het onderzoek. Deze kennis is de gespreksleidster van dienst bij het ontwerp van het programma van de eerste bijeenkomsten van de groep ouders en de groep jongeren.

6.6. Besluit

De leerpunten uit de pilot betroffen in belangrijke mate de werving van de co-actoren. Voor de voortzetting van het onderzoek zijn daarom eventuele medewerkers benaderd met het verzoek hen te mogen interviewen. Deze toegang tot het te onderzoeken veld was arbeidsintensief, maar leverde veel rendement. De persoonlijke benadering vergrootte de bereidheid tot medewerking en er konden portretten van de co-actoren gemaakt worden, waarmee zij zijn voorgesteld.

82 Te Grotenhuis (1999) vindt in een analyse van aantallen kerkverlaters tussen 1937 en 1995 dat het proces van ontkerkelijking doorloopt tot mensen veertig jaar zijn en zich daarna stabiliseert. Deze bevinding ondersteunt hetgeen de geïnterviewde ouders vertelden.

Een belangrijke uitkomst van de interviews is de verschuiving in de achtergronden van het onderzoek. De ouders hebben de invloed van de voortschrijdende secularisatie al aan den lijve ondervonden, waardoor zij bewust en reflexief de keuze voor geloof en kerklidmaatschap gemaakt hebben.

Aanvankelijk werden de interviews vooral opgevat als wervingsinstrument, zij blijken echter van grotere betekenis te zijn. Door het eerste onderzoek van het probleem en het generatieve thema is de themafase van het handelingsonderzoek met de interviews al aangevangen. Voor het verdere ontwerp van de serie gesprekken met jongeren en ouders is inzicht in de beginsituatie van de co-actoren verkregen. Op basis van de kennismaking in de interviews en de ervaringen uit de pilot kan het onderzoek voortgezet worden.

7. Opzet en uitvoering

7.1. Inleiding

Het handelingsonderzoek staat bekend als een ingewikkelde onderzoeksmethode. Vanwege het procesmatige karakter en de dynamiek van de *common sense* en de wetenschappelijke kennis is er gedurende de uitvoering van een handelingsonderzoek een verwevenheid van velerlei activiteit. Voor een goed inzicht in de ontwikkeling van de complexe werkelijkheid is het verslag van het empirisch onderzoek onderscheiden in drie perspectieven. Dit onderscheid wordt als eerste in dit hoofdstuk verantwoord.

Het grootste deel van dit hoofdstuk wordt gevormd door een weergave van het programma van de negen bijeenkomsten met jongeren en ouders. Aan deze weergave zijn per bijeenkomst agogische en didactische kanttekeningen toegevoegd. De kanttekeningen geven inzicht in het agogisch handelen van de begeleiding. De verantwoording is in de eerste plaats de vervulling van de expliciteringsplicht van handelingsonderzoekers (?4.4). In de tweede plaats kan het overzicht van de negen bijeenkomsten met de aanwijzingen begeleiders van processen van geloofsleren in de gemeente inspireren tot de vormgeving van een eigen route. Voor het ontlenen van ideeën aan het door ons ontwikkelde programma gelden een aantal voorwaarden, het verslag van de serie gesprekken kan namelijk niet opgevat worden als model of methode voor geloofsleren. Ik zal in ?7.2 enige toelichting geven op het proceskarakter en de contextualiteit van de serie gesprekken als reden voor deze restrictie. Voorafgaande aan de beschrijving van de negen bijeenkomsten wordt verslag gedaan van de organisatie, de voorbereiding en de registratie ten behoeve van het onderzoek.

Hierna volgt een programma voor negen gespreksavonden, zoals het al doende in samenwerking met de jongeren en ouders in Waterdijk is ontwikkeld. De vormgeving van het verslag is gekozen met het oog op de toegankelijkheid van het overzicht. Op de linker bladzijde staat steeds de doelstelling per avond met een schematisch overzicht van het programma. De rechter bladzijde geeft enige agogische en didactische achtergronden. Links onderaan zijn evaluatieve opmerkingen van de gespreksgenoten weergegeven, afkomstig uit de schriftelijke evaluatie achteraf. In deze lijst werd onder meer een reactie per bijeenkomst gevraagd. Deze notities zijn hier opgenomen omdat daarin iets van het leereffect van en de waardering voor het desbetreffende programma weerklinkt. De woorden van de jongeren en ouders verbinden het verslag met de levende werkelijkheid waarin het is ontstaan. De evaluatieve opmerkingen laten glimpen zien van de inhoud van de gesprekken, waarover in de volgende twee hoofdstukken meer te vinden is.

7.2. De orde in de beschrijvingen

Het onderscheid in perspectieven

In de uitvoering van een handelingsonderzoek werken onderzoeker en co-actoren samen en zetten beiden hun kennis in (?4.4). Beide typen kennis beïnvloeden elkaar, waardoor er een bepaalde dynamiek ontstaat.⁸³ De dynamiek moet voor de verslaglegging uiteengelegd worden,

83 In de methodologische reflecties over het handelingsonderzoek worden verschillende termen gebruikt, waarmee men de gecompliceerdheid van de methode probeert te verhelderen. De begrippen

zodat zichtbaar is welke actoren en factoren op welke wijze hebben bijgedragen aan het onderzoek. Daarnaast is in ?4.2 gewezen op het verschijnsel dat in leerprocessen met een open einde talloze gelijktijdige en elkaar opvolgende transacties plaatsvinden. Het zal duidelijk zijn dat een onderzoeker na het beëindigen van een handelingsonderzoek beschikt over grote hoeveelheden data met daarin talloze verknopingen van menselijke en contextuele gebeurtenissen. Voor een goede verantwoording en navolgbaarheid van het onderzoek benader ik het onderzoeksproces daarom vanuit drie perspectieven, waarmee er ten behoeve van de verslaglegging structuur in aangebracht is. De structuur is een uiteenlegging van het empirisch onderzoek in drie procesbeschrijvingen, met elk een eigen zwaartepunt en perspectief. De perspectieven sluiten aan bij de respectieve delen van de eerste doelstelling van het handelingsonderzoek, te weten: *godsdienspedagogische veranderingen teweeg brengen, de godsdienspedagogische handelingscompetenties van de betrokken actoren vergroten en het verwerven van wetenschappelijke kennis* (?4.4).

Het eerste perspectief is de presentatie in dit hoofdstuk van het ontwikkelde model voor de serie gespreksavonden met jongeren en ouders. Dit verslag is in de eerste plaats een zo zakelijk mogelijke weergave van de programmering van de bijeenkomsten. Deze informatie is nodig als achtergrondkennis bij de beschrijvingen in de twee volgende perspectieven. Aan de schematische en zakelijke weergave van de programma's zijn agogische en didactische kanttekeningen toegevoegd. In deze tekst ligt de aandacht bij de verantwoording van de groepsbegeleiding en de agogie. De weergave van het programma en de kanttekeningen zijn in tweede instantie bedoeld voor begeleiders van leerprocessen in de gemeente. Mensen, die gelijksoortige bijeenkomsten in hun eigen situatie willen organiseren, kunnen in het voorbeeld en de daarbij behorende agogische en didactische kanttekeningen ideeën, structuur en aanwijzingen vinden voor het ontwerp en de vormgeving van een eigen traject.

Het tweede perspectief is de explicitering van de uitvoering van het handelingsonderzoek (de hoofdstukken 8 en 9). De procesmatige ontwikkeling van *thema naar exemplaar* en de beschrijving van de *exemplaren* vormen in dat verslag de grondtoon. Voor de navolgbaarheid van dit procesverslag is een samengevatte weergave van de afwegingen tussen de bijeenkomsten en van de inhoud van elke avond, waaruit de inbreng van de jongeren en hun ouders blijkt, onmisbaar. De methode van het handelingsonderzoek geeft het kader en de structuur voor het proces aan, maar een inhoudelijk gevulde weergave van de onderzoeksstappen is nodig om zichtbaar te maken, hoe men de ontwikkeling *van thema naar exemplaar* en het exemplarisch leren begeleidt in een serie gesprekken met jongeren en ouders in een catechetische setting. Het inhoudelijk verslag van het onderzoeks- en leerproces in Waterdijk laat zien hoe door de samenwerkende actoren het generatieve thema is onderzocht en gevuld, welk proces leidde tot een exemplarische doelstelling, de keuze van twee exemplaren en exemplarische werkzaamheden in de gezamenlijke vijfde en zesde bijeenkomst. De schriftelijke evaluaties door ouders en jongeren vormen met een evaluatie van de werkwijze van het handelingsonderzoek de afsluiting van deze beschrijving.

In het derde deel van het boek, de hoofdstukken 10 en 11, worden empirie en theorie op elkaar betrokken. Hierin is het derde perspectief aan de orde, de beproeving van de heuristiek transactionele geloofservaring. Dit theoretisch concept is door het gezamenlijk onderzoek van het generatieve thema wederkerig geloofsleren in de context van Waterdijk vertaald in een exemplarische doelstelling. De twee laatste gezamenlijke bijeenkomsten van jongeren en hun ouders vormden de exemplaren van het handelingsonderzoek. De exemplaren zijn nader

***dubbele hermeneutiek* (Coenen, 1989, 156), *de bedoelde convergentie van de praktijken* (Miedema, 1993, 127) en *het spel van de theorieën* (Veenbaas ea., 1993, 171) duiden op de verwevenheid van de wetenschappelijke theorieën en de *common sense* in de uitvoeringspraktijk van het onderzoek.**

bestudeerd met behulp van de exemplarische doelstelling. De bestudering levert inzicht in de dynamiek van het proces van geloofsleren op. In het laatste hoofdstuk wordt de relatie theorie-empirie in het onderzoek nagegaan. De theoretische concepten en begrippen uit de eerste hoofdstukken worden beschreven in relatie tot de empirie. Dit leidt tot beantwoording van de vraagstelling van het onderzoek en loopt uit op overwegingen omtrent de betekenis voor de godsdienstpedagogiek.

In de feitelijke uitvoering van het empirisch onderzoek waren de drie perspectieven innig verweven. Door de procesmatige ontwikkeling van het onderzoek hebben de drie lijnen elkaar ook voortdurend beïnvloed. Hoewel de drie benaderingen als onderscheiden delen beschreven zijn, veronderstellen zij elkaar en vindt men over en weer verwijzingen.

De contextualiteit en het proceskarakter

De vormgeving van het verslag van de programma's van de negen avonden met de agogische en didactische kanttekeningen is gekozen met het oog op de toegankelijkheid voor begeleiders van leerprocessen in de gemeente. Toch is het niet mogelijk het programma, zoals dat in Waterdijk is ontwikkeld, als model, methode of handleiding voor een serie gesprekken te nemen. Twee belangrijke aspecten van Dewey's kentheorie, en daarmee van de transactionele geloofservaring maar ook van het handelingsonderzoek, zijn contextualiteit en het procesmatige karakter van de kennisontwikkeling. De serie avonden in Waterdijk is ontstaan in het onderzoek naar déze vraagstelling in samenwerking met déze jongeren en hun ouders. De laatste twee avonden zijn uitwerkingen van hún exemplaren, het zijn de thema's die uit deze groep zijn voortgekomen. In een andere situatie van geloofsleren met andere mensen, zullen er in de themafase andere deelthema's ter sprake worden gebracht en uiteindelijk zullen er ook andere exemplaren gekozen worden. Dit is ook te zien in de vergelijking van de inhoud van de gesprekken uit de pilot met die in Waterdijk. Begeleiders van processen van geloofsleren kunnen aan het overzicht van de negen bijeenkomsten ideeën ontleen, maar zij zullen met hun gespreksgenoten een eigen proces moeten ontwikkelen. De structurering in thema-, kristallisatie en exemplarische fase kan in de procesmatige ontwikkeling een houvast zijn. De inhoud en het verloop van het proces zullen altijd en overal anders zijn. Het hierna volgende overzicht van de bijeenkomsten dient dus als een *voorbeeld* ter inspiratie voor het werken met groepen in kerkelijke gemeentes.

7.3. Organisatie en voorbereiding

Plan

Ruim zeven maanden na het eerste contact met de predikanten van Waterdijk ging een serie van negen gespreksbijeenkomsten met 16/17-jarige jongeren en hun ouders van start. Tijdens de twee weken waarin de interviews met de jongeren zijn gehouden, groeide de zekerheid dat er voldoende ouders en jongeren bereid waren aan een serie gesprekken mee te doen. Op dat moment is een plan gemaakt voor de bijeenkomsten, een serie gespreksavonden met jongeren en ouders in Waterdijk, verspreid over een periode van negen weken in januari, februari en maart 1997.

Twee avonden met de jongeren_: dinsdagavonden van 20.00 ? 21.00 u.

Thema's: Veranderen en leren
Geloof, wat spreekt je aan, waar heb je vragen bij?

Twee avonden met de ouders_: donderdagavonden 20.00 ? 22.00 u.

Thema's: Kennismaken, (geloofs)opvoeding.
Geloof, wat spreekt je aan, waar heb je vragen bij?

Een avond met ouders en jongeren gezamenlijk_: di avond 20.00 ? 21.30 u.

Thema: Uitwisseling van wat eerder in beide groepen is besproken

Een avond met de jongeren_: dinsdagavond 20.00 ? 21.00 u.

Thema: Welke punten zijn belangrijk voor nader gesprek?

Een avond met de ouders_: donderdagavond 20.00 ? 22.00 u.

Welke punten zijn belangrijk voor nader gesprek?

Twee avonden met ouders en jongeren gezamenlijk_: dinsdag 20.00 ? 21.30

Uitwerking van thema's uit beide groepen

Het schema van de bijeenkomsten is in twee versies gesplitst, één voor de jongeren en één voor de ouders. Deze overzichten zijn in de vorm van een uitnodiging naar de ouders en naar de jongeren gestuurd, waarna zij gebeld zijn om hun reactie te vernemen. Zoals al vermeld is voorafgaande aan de groepsportretten zeiden negen ouders/ouderparen, in totaal zestien volwassenen, en tien jongeren toe mee te doen. Twee vaders maakten een voorbehoud, ze zouden meedoen voorzover ze tijd hadden. Een echtpaar wilde komen als ze elkaar konden afwisselen, zij konden onvoldoende tijd vrijmaken om steeds samen te komen.

In de planning voor de in totaal negen bijeenkomsten is prioriteit gegeven aan de reguliere data en plaats van de catechisaties van de jongeren. De bijeenkomsten van de ouders zijn daaraan gekoppeld, in die zin dat zij in dezelfde week op een andere avond gehouden werden. Alle bijeenkomsten vonden plaats in het kerkelijk centrum van de Gereformeerde kerk van Waterdijk. De catechisaties vonden gewoonlijk in de jeugdkelder van het complex plaats, daarom is dat ook de lokaliteit voor de groeps gesprekken met de jongeren en de gezamenlijke gesprekken van jongeren en ouders geweest. De drie afzonderlijke bijeenkomsten voor de groep ouders werden in een andere ruimte in hetzelfde kerkelijk centrum gehouden.

Registratie, materiaalverzameling en verwerking

Van alle bijeenkomsten zijn video-opnamen gemaakt. Op de bijeenkomsten met één groep, alleen jongeren of alleen ouders, was er één cameraman aanwezig. Op gezamenlijke avonden van ouders en jongeren waren er twee mensen om opnamen te maken. Het programma van een bijeenkomst is steeds vooraf met de cameramensen doorgenomen, waarbij we afspraken maakten over hun werkwijze. Op de gezamenlijke avonden werd de grote groep voor het onderlinge gesprek ook steeds in kleine groepjes gesplitst. De cameramensen maakten in dat geval van twee kanten overzichtsoptnamen van de plenaire besprekingen en namen ieder één groepje in het vizier tijdens de kleine-groeps gesprekken. Bij de gesprekken van de overige drie of vier groepjes draaide een cassette recorder mee, zodat ook deze gesprekken geregistreerd zijn. Het onderzoek is in totaal vastgelegd op twaalf videobanden met ruim 18 uur opnamen en negen cassettebanden met ongeveer vijf uur geluid.

De audio-visuele registratie heeft op twee manieren diensten bewezen. Het is een functionele bijdrage geweest aan de ontwikkeling van de serie gespreksbijeenkomsten. Na elke bijeenkomst bekeek en beluisterde ik de opnamen en maakte er een globaal verslag van. Dit materiaal diende als inzet voor het ontwerp van een programma voor de volgende bijeenkomst. Deze werkwijze is vooral belangrijk geweest in de kristallisatiefase (zie ?8.4). Na afloop van de serie gespreksbijeenkomsten zijn alle banden uitgewerkt in protocollen, in totaal 220 bladzijden tekst. Aan de hand van de video- en geluidsbanden en bijbehorende teksten zijn de verslagen en

analyses gemaakt.

Gedurende de gespreksbijeenkomsten is meerdere keren gebruik gemaakt van kleine opdrachten, die individueel uitgevoerd werden en dienden als introductie van een thema en ter activering van ieders beginsituatie. Vooral in de bijeenkomsten met de jongeren gebruikte ik deze werkwijze om ruimte te maken voor een individuele bedenktijd voorafgaande aan gesprekken in tweetallen of een plenaire uitwisseling. Het meeste van dit schriftelijke materiaal is met naamsvermelding ingeleverd. Daarnaast heb ik in de eerste bijeenkomsten veel op flappen genoteerd. Dit was nodig om het overzicht te houden, zowel voor de groepsleden als voor mijzelf. Deze flappen zijn naast de individuele opdrachten de tweede categorie schriftelijk materiaal.

Vanaf de eerste contacten met Waterdijk heb ik een logboek bijgehouden waarin ik alles, wat maar enigszins betrekking had op het onderzoek, heb genoteerd. De notities betreffen feitelijke ontwikkelingen, maar ook overwegingen, gedachtesgangen, dilemma's, alternatieven en argumenten voor beslissingen. Het logboek is een persoonlijk kladschrift, waarin de voorbereidingen, intenties en handelingen van de onderzoeker terug te vinden zijn. In het handelingsonderzoek is de onderzoeker één van de actoren in het drie-actorenmodel en een factor in de ontwikkeling van het onderzoek. Allerlei keuzes zijn afwegingen geweest tussen meerdere mogelijkheden, waarvan pas in een terugblik gezegd kan worden hoe zij gefunctioneerd hebben in het geheel van het onderzoek. Een logboek is een belangrijk instrument voor de verslaglegging en de beoordeling achteraf van de afgelegde onderzoeksroute.

Op de laatste gezamenlijke bijeenkomst van jongeren en ouders is een evaluatieformulier uitgedeeld met het verzoek dat binnen twee weken ingevuld op te sturen. Alle deelnemers hebben aan dit verzoek gehoor gegeven. De bedoeling van de vragenlijst was ruimte te geven voor een persoonlijk commentaar achteraf en een indruk te verkrijgen hoe de verschillende elementen en gebeurtenissen door de co-actoren beleefd en gewaardeerd zijn. In het formulier is onder meer gevraagd per bijeenkomst een reactie te geven. Deze evaluatieve opmerkingen zijn in het hierna volgende verslag opgenomen. Met deze evaluaties van de deelnemers blijft hun aandeel in het verloop van de serie gesprekken zichtbaar. De overige gegevens uit de evaluaties zijn samenvattend weergegeven aan het eind van het inhoudelijk verslag van het handelingsonderzoek (?9.5).

Doorgaande lijn vanuit de pilot

In het plan (?7.2) is zichtbaar dat de in de pilot beproefde werkwijze van deels aparte bijeenkomsten voor jongeren en ouders en deels gezamenlijke, aangehouden is. De redenen daarvoor zijn vooral agogisch van aard. De gezamenlijke groep jongeren en ouders telde 26 mensen. Bij een dergelijke groepsgrootte kunnen de individuele meningen onvoldoende aan bod komen en is er te weinig sprake van groeps- en thema-ontwikkeling. In een grote groep zijn de mensen die gemakkelijk spreken in het voordeel, iets wat waarschijnlijk ten nadele van de jongeren is. Door te beginnen met aparte avonden kon in beide groepen een interactieve en wederkerige stijl van communicatie geïntroduceerd worden, die vervolgens op de gezamenlijke bijeenkomsten kon worden voortgezet. De derde bijeenkomst was gezamenlijk en vooral bedoeld voor kennismaking en uitwisseling van het voorafgaande. De vierde avond was opnieuw voor jongeren en ouders apart. Op deze bijeenkomst zouden naar verwachting volgens de fasering van het handelingsonderzoek de discussies over de systematisering van de thema's en de keuze voor een exemplaar plaatsvinden. Van deze bijeenkomst werd opnieuw verondersteld dat de afstemming tussen de jongeren onderling en hun keuze voor een bepaald thema minder ruimte zou krijgen in een grote groep. In gescheiden bijeenkomsten zouden zowel de overwegingen van de jongeren als van de ouders voldoende aan bod kunnen komen.

Net als in de pilot vormen de jongeren al een groep, zij hebben al een serie catechesebijeenkomsten achter de rug. Toch bleek gedurende de interviews dat zij elkaars namen niet altijd goed wisten. Aandacht voor voldoende onderlinge interactie was dus gewenst. De ouders zullen elkaar min of meer kennen uit diverse kerkelijke verbanden, maar zijn als groep nooit in deze samenstelling bij elkaar geweest. Om de interactie in de groepen en daarmee de ruimte voor eventuele leerprocessen te bevorderen, heb ik in de voorbereiding van de bijeenkomsten, consequenter dan in de pilot, gebruik gemaakt van het model van de *Thema Gecentreerde Interactie* van R_Cohn (1979). Dit model is een handzaam middel om in het programma evenwichtige aandacht te geven aan de groepscomponenten *ik* (het individu), *wij* (de groep), *het* (het thema) en de *globe* (de wereld buiten de groep). Bij het uitschrijven van het programma van een bijeenkomst is in de voorbereiding steeds genoteerd welke componenten per onderdeel aan bod kwamen. Deze notities zijn in het verslag overgenomen.

In de pilot was gebleken dat een weloverwogen gebruik van beeldende en creatieve werkvormen ruimte schept voor meningsvorming en leerprocessen (?5.5). Een thema aan de orde stellen middels een invalshoek die een beroep doet op meer dan taal en rationele argumentatie, geeft alle individuele deelnemers de tijd om gedachten over het thema te produceren. Beeldende werkvormen brengen een associatieve gedachtenstroom op gang, waarna het vaak gemakkelijker is een inbreng in een gesprek te hebben. Aan het gebruik van creatieve en beeldende werkvormen is in de serie gesprekken in Waterdijk bijzondere aandacht besteed, omdat een aantal mensen in de interviews verteld hadden moeite te hebben met lezen, schrijven, een gedachte snel onder woorden brengen of spreken in een groep.

In het aan de jongeren en ouders toegezonden programma-overzicht stonden alleen de inhoudelijke gespreksthema's van de eerste twee keer twee avonden aangekondigd. Getrouw aan het uitgangspunt van het handelingsonderzoek zou de serie avonden zich al samenwerkend van bijeenkomst naar bijeenkomst ontwikkelen. In de pilot is op de eerste avonden in beide groepen het leidende thema wederkerig geloofsleren op twee manieren aan de orde gesteld. Vanuit de invalshoeken ?de pedagogische relatie? (avond 1) en vanuit ?geloof? (avond 2) is het onderzoeksonderwerp gevuld en nader gethematiseerd. Van die ervaringen is hier gebruik gemaakt, zij het dat ook rekening is gehouden met het veranderde voortraject. In het kennismakende bezoek aan de catechesegroep en in de interviews zijn het probleem en het leidende thema van het onderzoek al gespreksonderwerpen geweest en heeft een eerste afstemming over probleem en thema plaats gevonden. De afzonderlijke deelnemers zijn al enigszins bekend met de achtergronden van het onderzoek, maar in het onderlinge gesprek zal de uitwisseling over probleem en thema als groep herhaald moeten worden. De co-actoren van het onderzoek verkennen, onderzoeken en vullen in hun gezamenlijke gesprekken gedurende de themafase het probleem ?de breuk in de traditieoverdracht? en het begrip ?wederkerig geloofsleren?.

Op de kennismakingsavond met de catechisanten, voorafgaande aan hun interviews, is middels de videoclip het onderzoek al toegelicht en hebben de jongeren gepraat over wederkerigheid in de pedagogische relatie. Daarom is voor hun eerste bijeenkomst in de serie een andere toespitsing van het wederkerig geloofsleren gekozen. De jongeren hebben vanwege hun leeftijd nog maar een kort verleden, en uit een deel van de interviews bleek dat zij er zich niet zo van bewust zijn dat leren en veranderen een levensdimensie is. Het thema ?veranderen? vraagt hun het generatieve thema wederkerig geloofsleren te onderzoeken vanuit het perspectief van hun leer- en veranderingsmogelijkheden. In de tweede bijeenkomst van de jongeren stond ?geloof? centraal.

De eerste avond van de ouders had dezelfde programmering als in de pilot. De deelnemers onderzochten het probleem en het leidend thema vanuit het perspectief van de pedagogische relatie. In het programma van de tweede bijeenkomst van de ouders werd, evenals op de tweede

avond van de jongeren, het thema wederkerig geloofsleren benaderd vanuit het perspectief van het geloof.

7.4. Negen gespreksbijeenkomsten

Eerste avond met jongeren

DOEL van de bijeenkomst: De jongeren worden zich bewust van hun eigen leer- en veranderingservaringen door hun relaties op hun twaalfde te vergelijken met die van nu (16/17 jaar) en zij denken na over de vraag of hun veranderingen invloed hebben op de relatie met hun ouders.

PROGRAMMA

Tijd 1 uur

- 1 Welkom, introductie van het thema ?veranderen? en rondje: ?Heb je vandaag iets nieuws geleerd?? (ik/wij).
- 2 Spelregels op de flap met uitleg; introductie van de manier van werken (wij)
- 3 Ter introductie van het thema ?veranderen?: tekenen van een sociaal atoom van de situatie op 12/13-jarige leeftijd en van nu (ik).
 - a. Denk terug aan de tijd toen je net naar het voortgezet onderwijs ging, brugklas, 12/13 jaar ? woonde je in hetzelfde huis als nu? Had je toen dezelfde kamer? Met welke mensen zat je in de klas? Wat deed je na schooltijd? Wie waren je vrienden of vriendinnen? Waren dat toen dezelfde als nu? Had je toen hobby's?
Schrijf op je blad vijf namen van belangrijke mensen van toen. Teken een atoom: jezelf als de kern en vijf namen bij de ?elektronen?. Bekijk op welke afstand van jezelf je elke ?elektron? tekent (voorbeeld tekening laten zien).
 - b. Draai je blad om, schrijf nu vijf namen van mensen die nu belangrijk voor je zijn. Maak weer zo'n tekening.
- 4 Interviewmethode over de tekeningen (ik-wij-het)
Vorm tweetallen om uit te wisselen over de tekening. Kies iemand uit, waar je niet vaak mee praat. Kiezen/gekozen worden is lastig. In de kring vertelt ieder straks het verhaal van de gesprekspartner.
- 5 Groepsgesprek (ik-wij-het-globe)
- 6 Afsluiting, samenvatting van het vertelde (wij/het).

OPMERKINGEN over de bijeenkomst uit de schriftelijke evaluatie aan het einde van de serie gesprekken

- ? vrienden worden steeds belangrijker
- ? ik kijk nu beter wie er dicht bij mij staat
- ? je merkt dat je steeds minder afhankelijk bent van je ouders en steeds meer de kant van je vrienden zoekt
- ? ik heb me gerealiseerd hoe ik veranderd ben tussen toen en nu

—

Fout! Verwijzingsbron niet gevonden. *Eerste avond met ouders*

DOEL van de bijeenkomst: kennismaken, uitleg van het thema, eerste oriëntatie en reactie van de ouders op het thema wederkerig geloofsleren, gezien vanuit de pedagogische relatie

PROGRAMMA

Tijd 2 uur

- 1 Rondje naam en muziekvoorkeur (ik-wij)
- 2 Spelregels (ik-wij)
- 3 Enige uitleg over het onderzoek (het)
- 4 Interviewmethode met drie vragen
 - a. Welke associaties heb je bij ?geloofsopvoeding??
 - b. Wat kom je hier halen?
 - c. Wat kom je hier brengen?

Interviews in tweetallen, plenair het verhaal van de ander terug vertellen. Drie flappen met notities per vraag (ik-wij-het)
- 5 Videoclip *Digging in the dirt*, plus tekst (het-globe)
- 6 Plenair gesprek over de invloed van ouders op kinderen (ik-wij-het)
- 7 Afsluiting, samenvatting van het gesprek (wij-het)

Fout! Verwijzingsbron niet gevonden.

UIT DE SCHRIFTELIJKE EVALUATIE

over het interviewgesprek

- ? ik kon niet concreet benoemen wat ik haal of breng. Er zijn en meedoen, that's all! Net als opvoeden is het een proces, waarin je je begeeft
- ? bij de associaties bij geloofsopvoeding ondervond ik een stuk herkenning, ook in het streven onze kinderen onder indruk te brengen van het geloof
- ? de persoonlijke verhalen van anderen gaven herkenning

over de videoclip

- ? de videoclip was prachtig
- ? de clip heeft een diepe indruk achter gelaten, waar ik wat mee kan
- ? dat je zelfs in zo'n aanvankelijk afschuwelijk filmpje zoveel waardevolle symboliek terug vindt
- ? ik had de videoclip na de uitleg nog een keer moeten zien

algemene opmerkingen

- ? ik ben er achter gekomen dat, zoals ik het geloof heb meegekregen en zoals ik nu nog geloof er bij jongeren op deze manier niet in gaat. Maar omdat het voor mij zo vanzelfsprekend is geworden, weet ik niet hoe ik door moet geven
- ? geloof is meer persoonlijk dan ik dacht, dat wil zeggen geloven is een proces, waarbinnen het persoonlijke aspect groeit
- ? anders kijken met elkaar en anders praten over God

—

DOEL van de bijeenkomst: De jongeren verkennen het thema wederkerig geloofsleren vanuit het perspectief van geloof. Zij verwoorden wat zij belangrijk vinden aan het geloof en waar zij vragen bij hebben. Zij zien hun onderlinge verschillen en leren daardoor van elkaar.

PROGRAMMA

Tijd 1 uur

- 1 Een rondje ?talent? met verwijzing naar de gelijkenis van de talenten: iets waar jij goed in bent, dat je thuis gebruikt (ik-wij-het-globe)
- 2 Introductie van het thema met het gedicht *Frekie* van Willem Wilmink ? heeft deze tekst iets met geloof te maken? (het-globe)
- 3 Fotospel
 - a. kies één foto, die iets zegt over wat jij belangrijk vindt aan geloof, wat jou aanspreekt,
 - b. kies één foto, die iets weergeeft van geloof waar jij vragen bij hebt.Inventariseren op een flap (ik-wij-het).
- 4 Gesprek:
 - a. verhelderende en informatieve vragen
 - b. wat valt op
(ik-wij-het)
- 5 Afsluiting: ?Wat neem je van deze avond mee?? (wij-het)

EVALUATIE

- ? ik heb mijn vragen concreet gemaakt, iets waar ik zelf nog niet aan toe gekomen was en de mening van de anderen trok me ook wel aan
- ? ik vond dit een mooie manier om na te denken over geloven en leuk om te zien hoe anderen foto's verbonden met het geloof
- ? veel mensen hebben hun beeld van God dicht bij mensen liggen
- ? je wilt weten wat een ander heeft
- ? dat er niet één universeel beeld van God bestaat
- ? dat je allemaal anders tegen geloven aankijkt. Voor de één is geloven ?leven? en voor de ander staat dat los van elkaar

—

DOEL van de bijeenkomst: De ouders verkennen het thema wederkerig geloofsleren vanuit het perspectief van hun geloof. Zij onderzoeken wat zij belangrijk en/of problematisch vonden toen zij 16/17-jaar oud waren en beantwoorden dezelfde vraag nu. Door de terugblik in de tijd signaleren zij de veranderingen in het geloof en de geloofsopvoeding. De gesprekken zijn het gezamenlijk onderzoek van het probleem.

PROGRAMMA

Tijd 2 uur

- 1 Rondje: ?Wat heb je laatste twee weken voor nieuws meegemaakt?? (ik-wij-het-globe)
- 2 Introductie van het thema en voorstel van het programma
- 3 Fotospel: herinner jezelf op de leeftijd van 16/17 jaar.
Kies twee foto's:
 - 1 wat sprak je toen aan in het geloof?
 - 2 waar had je vragen bij? (ik-het)
- 4 Plenaire vertelronde, notities op flap (ik-wij-het)
- 5 Flappen met stapstenen/struikelblokken van je geloof nu (ik-het)
- 6 Gesprek
 - a. informatieve en verhelderende vragen
 - b. wat valt op?
(ik-wij-het-globe)
- 7 Afronding en vooruitblik op volgende keer (wij-het).

EVALUATIE

- ? het verschil tussen vroeger en nu, ik vind dat ik milder ben geworden tegenover andere meningen, ik vind het nu prima als andere mensen anders tegen de kerk en het geloof aankijken
- ? gelovige mensen moeten elkaar blijven ontmoeten en elkaar vormen
- ? het verschil in geloven is niet zozeer een visie-verschil als wel een ervarings- en belevingsverschil
- ? doordat meerdere mensen andere ideeën hadden bij dezelfde foto's ga je zelf anders kijken

—

Fout! Verwijzingsbron niet gevonden.Derde avond met jongeren en ouders _____

DOEL van de bijeenkomst: Jongeren en ouders maken kennis met elkaar en wisselen informatie uit over beider eerdere bijeenkomsten en gespreksthema's. De informatieuitwisseling kan een eerste ordening aanbrengen in de veelheid van onderwerpen uit de vier voorafgaande bijeenkomsten.

PROGRAMMA

Tijd 1,5 uur

- 1 Kennismakingsronde met de vraag: ?Stel je voor en vertel wat je het lekkerste eten vindt? (ik-wij)
- 2 Uitleg van het doel van de bijeenkomst en de procedure van het programma met behulp van een werkblad met vragen
 - ? groepsvorming doordat een jongere er één andere jongere bij zoekt, samen vragen ze er twee à drie ouders bij.
 - ? ieder vult voor zichzelf de vragen op het papier in
 - ? uitwisselen in het groepje (ik-wij-het), notities op flappen
- 3 Korte plenaire rapportage (ik-wij-het)
- 4 Afsluiting en vooruitblik

EVALUATIE

Uit de schriftelijke evaluatie blijkt dat de jongeren weinig herinnering aan deze avond hebben. Zes van hen melden geen opmerkingen te hebben. De overige vier:

- ? ik dacht (stereotype) dat de visie van volwassenen niet snel te beïnvloeden was, maar er werd mij verteld dat het niet zo was
- ? samen spreken met ouders

Fout! Verwijzingsbron niet gevonden.

DEEL II ? EMPIRIE

- ? hoe mensen nadenken met behulp van foto's
- ? het verschil tussen jong en oud

De ouders hebben meer te melden:

- ? de godsbeleving bij jongeren
- ? dat de jeugd nog op een andere manier met levensvragen bezig is en dat zij dezelfde weg moeten gaan. Deze kloof is niet te overbruggen door ze het even uit te leggen
- ? één van de jongeren vroeg of het doen van de doopbelofte niet veel te zwaar is. Voor mij is belangrijk dat ik deze belofte gedaan heb en daar wil ik me wel zo goed mogelijk voor inzetten. Maar als kinderen volwassen worden, zal je ze ook op hun eigen verantwoordelijkheden moeten wijzen en hopelijk ligt het in het verlengde
- ? verschillen lijken er minder te bestaan tussen bijvoorbeeld generaties dan tussen mensen onderling, ongeacht leeftijd, sekse en dergelijke
- ? dat dit een goede manier is om tot een gesprek met elkaar te kunnen komen en zodoende er achter te komen wat er onder jongeren leeft
- ? hoe jongeren tegen geloof aankijken
- ? dat jongeren op het ogenblik hun vrienden erg belangrijk vinden
- ? vooral het in kleine kring werken was erg goed. Opvallend was wel dat de ouderen graag zelf aan het woord zijn. Laat ik maar zeggen wij ouderen, want ik bega dezelfde fout.

—

Fout! Verwijzingsbron niet gevonden. *Vierde avond met jongeren* _____

DOEL van de bijeenkomst: De jongeren kiezen uit een gesystematiseerd overzicht van de vorige bijeenkomsten een thema, dat exemplarisch zal zijn voor het wederkerig geloofsleren. Als voorbereiding voor de vijfde bijeenkomst onderzoeken de jongeren hun meningen en vragen over het gekozen onderwerp.

In de periode tussen de derde gezamenlijke en de beide vierde avonden voor ouders en jongeren is het kristallisatieproces door systematisering voorbereid. De verantwoording hiervan wordt in ?8.4 gegeven.

Fout! Verwijzingsbron niet gevonden.

DEEL II ? EMPIRIE

PROGRAMMA

Tijd 1 uur

- 1 Rondje: ?Waar in ben jij uniek?? (ik-wij-het)
- 2 Kringspelletje: Ik zoek mensen ? (ik-wij-het-globe)
- 3 Overzicht van de thema's binnen het leidende thema wederkerig geloofsleren. Verantwoording van de systematisering. Discussie over de onderwerpen, eventuele aanvullingen en keuze van een exemplaar (wij-het)

WEDERKERIG GELOOFSLEREN

—

Fout! Verwijzingsbron niet gevonden. ik _____ samen

(ik als uniek per- (ergens over praten, andere
soon, eigen me- meningen horen, iemand is
ning en interesses) anders dan ik: interessant)

—

THEMA'S:

- ? ik ken het goede wel, maar doe het niet (milieu)
 - ? kerk en kerkdienst
 - ? beelden van God, ook in de bijbel
 - ? vrienden
 - ? pijn en dood, waarom?
- 4 Voorbereiding op het exemplarische thema van de volgende bijeenkomst. Oefening in onderscheiden van mening en vragen met kringgesprek (wij-het)
 - 5 Afronding en vooruitblik

EVALUATIE

- ? het uit elkaar halen van mening en vragen zit het meest in mijn hoofd
- ? de meeste mensen zien God als een soort ?persoon?
- ? dat vrienden ook een deel van God zijn
- ? geloven in jezelf
- ? dat je samen sterk bent. Het is af en toe moeilijk om er samen uit te komen, maar als je eenmaal samenwerkt dan sta je een stuk sterker

—

Fout! Verwijzingsbron niet gevonden. Vierde avond met ouders _____

DOEL van de bijeenkomst: De ouders kiezen uit een gesystematiseerd overzicht van de vorige bijeenkomsten een thema, dat exemplarisch zal zijn voor het wederkerig geloofsleren. Dit thema zal het onderwerp zijn

Fout! Verwijzingsbron niet gevonden.

DEEL II ? EMPIRIE

voor de zesde bijeenkomst. Zij bezinnen zich op communicatieve misverstanden en de verheldering daarvan.

PROGRAMMA

Tijd 2 uur

- 1 Ronde: ?Waarin ben jij uniek?? (ik-wij-het)
- 2 Kringspelletje: Ik zoek mensen ? (ik-wij-het-globe)
- 3 Overzicht van de thema's binnen het leidend thema wederkerig geloofsleren. Verantwoording van systematisering. Discussie over de onderwerpen, eventuele aanvullingen en keuze van een exemplaar (wij-het)

WEDERKERIG GELOOFSLEREN

—

Fout! Verwijzingsbron niet gevonden. ik _____ samen

(ik als uniek per- (ergens over praten, andere
soon, eigen me- meningen horen, iemand is
ning en interesses) anders dan ik: interessant)

—

THEMA'S:

- ? ik ken het goede wel, maar doe het niet (milieu)
 - ? kerk en kerkdienst
 - ? beelden van God, ook in de bijbel
 - ? vrienden
 - ? pijn en dood, waarom?
- 4 Communicatieverheldering: voorbeeld van een ?spel met de twee ballen?, uitgewerkt in een casus (ik-wij-het)
 - 5 Afspraken over de volgende keer: thema *Vrienden ? beelden God?*

EVALUATIE

- ? het grote belang van goede communicatie. Het benoemen van de twee ballen en er mee om weten te gaan.
- ? ik worstel nog steeds met jouw uitleg over de twee ballen. Het is voor mij heel herkenbaar, maar soms onvermijdelijk. Net als vraag en antwoord in een proces zich ontwikkelen, zijn ook de twee ballen altijd gelijk aanwezig.
- ? achteraf gezien had ik dus niet op een goede manier gereageerd. Dat gebeurt meestal automatisch of tengevolge van redelijke sociale gevoelens.
- ? veel geleerd over communiceren met elkaar, luisteren en aandachtgerichtheid

Fout! Verwijzingsbron niet gevonden.

DEEL II ? EMPIRIE

- ? dat er bepaalde onderwerpen zijn waar je niet alleen (ik dus) vragen bij hebt
- ? samen delen en uitspreken wat een ieder bezighoudt over het geloof
- ? doordat je anders vragen stelt, benader je 'geloofsproblemen' anders
- ? goed luisteren is een hele kunst

—

Fout! Verwijzingsbron niet gevonden. *Vijfde avond met jongeren en ouders* _____

Het door de jongeren gekozen thema *Vrienden, ook beelden van God?*

DOEL van de bijeenkomst: Jongeren en ouders onderzoeken door actualisatie van een bijbelverhaal of, en zo ja hoe, vrienden beelden van God kunnen zijn.

PROGRAMMA

Tijd 1,5 uur

- 1 Introductie van het thema en motivatie van de keuze en werkwijze (het-globe)
- 2 Lezen in een rolverdeling van de tekst I Sam. 20 uit de Startbijbel (wij-het)
- 3 Verdelen in groepjes volgens de rollen van het verhaal en groepsgewijze voorbereiden van vragen en antwoorden (ik-het)
- 4 Spelen van het spel in de uitwisseling van vragen en antwoorden (ik-wij-het)
- 5 Nagesprek over het spel, de belevingen en ontdekkingen. Lijnen trekken naar nu en het thema (wij-het-globe)
- 6 Evaluatieronde (ik-het)

EVALUATIE

Jongeren

- ? als je met het systeem van het rollenspel naar bijbelverhalen gaat kijken, leer je meer van zo'n verhaal dan wanneer je het gewoon leest
- ? het sprak mij aan om mij zo in te leven in de personen en daarover te praten en na te denken. Nadenken over beide kanten van een persoon.
- ? de personen hebben echte karakters en Saul is niet de slechterik
- ? in de bijbel zit meer dan je op het eerste gezicht zou denken
- ? als mens hoor je bij God
- ? vriendschap is in het geloof heel belangrijk
- ? je gaat dieper op een verhaal in en zoekt er van alles achter

—

Fout! Verwijzingsbron niet gevonden.

Ouders

- ? De vriendschap van David. David heeft een nauwe band met God. Als je de vriendschap met God verbreekt, verbitter je, zoals bijvoorbeeld Saul
- ? in de leefwereld van de jongeren nemen vrienden een allesoverheersende plaats in, bij de ouders is dit niet zo
- ? bij het rollenspel heb ik ervaren dat twee gezichtspunten (rollen) vanuit hun eigen visie zichzelf rechtvaardigen. Dit dilemma is onvermijdelijk.
- ? leuk en inspirerend om op zo'n manier met de bijbel bezig te zijn
- ? de persoonlijkheid van een mens kan veranderen, relaties kunnen onder druk komen te staan of zelfs scheuren, al dan niet noodgedwongen. Maar zelfs daarin kunnen mensen elkaar trouw blijven, en dat is een gave van God.
- ? wat voor de hand ligt kan moeilijker zijn dan wat minder vanzelfsprekend lijkt. Inleven in de ander geeft niet louter meer, maar ook een ander begrip.
- ? op deze manier graaf je dieper en kom je dichterbij de belevingswereld van anderen te staan, het worden 'mensen' net als jij en ik
- ? God is overal bij je; niet alleen in haat en nijd, maar ook bij vreugde en plezier
- ? ik heb het verhaal begrepen vanuit het oogpunt van Saul, hij had (heeft) erg veel problemen om Jonatan los te laten
- ? dit is nu precies de bedoeling van de bijbel: herkenning van de verhalen met betrekking tot je eigen leven

—

Fout! Verwijzingsbron niet gevonden. *Zesde avond met jongeren en ouders* _____

Het door de ouders gekozen thema *Mijn God ? en de jouwe dan?*

DOEL van de bijeenkomst: Ouders en jongeren leren door de dynamiek van hun eigen voorkeur versus de veelheid van godsbeelden dat het godsbegrip individueel, partieel én relationeel is.

PROGRAMMA

Tijd 1,5 uur

- 1 Introductie met een open ronde, aansluitend bij het thema van de boekenweek: 'Wil iemand iets vertellen over een verhaal of een boek, dat je mooi vindt?' (ik-het-globe)
- 2 Korte uitleg over het beeldverbod en de namen en beelden voor God in de bijbel (wij-het)
- 3 Op een tafel zijn 77 gekleurde kaartjes met godsbeelden en -namen uitgelegd plus een aantal onbeschreven kaartjes. Ieder zoekt één kaartje

Fout! Verwijzingsbron niet gevonden.

uit_ met een woord, dat hem/haar iets zegt over God. Op het programmapapier staan afwisselend opdrachten voor individuele activiteit en uitwisseling in de groepjes (ik-het, ik-wij-het)

- 4 Na de eerste uitwisselingsronde in de groepjes kiest ieder een tweede kaartje, onbeschreven zodat men er zelf iets op kan schrijven of uit de beschreven kaartjes. Hierover praat men opnieuw in de groepjes (ik-wij-het)
- 5 Tot slot: korte plenaire uitwisseling en evaluatie (wij-het)

EVALUATIE

Jongeren

- ? mensen denken heel verschillend over God en dat is goed (drie keer)
- ? ik heb mijn vragen en mijn godsbeeld onder woorden gebracht
- ? ik vond dat we deze avond het diepst op geloven ingingen. Je zag echt hoe anderen over het geloof dachten. Ik herkende veel in de mening van anderen. Het bleek duidelijk dat we in dezelfde God geloven. Veel plaatjes, en als je er over nadacht: allemaal vond ik ze bij God passen. God is eigenlijk alles.
- ? je hoeft niet van elke persoonlijk visie een godsdienst te maken. Binnen de kerk kun je daar ook mee terecht
- ? je kunt God bijna in alles terug vinden als je goed kijkt!
- ? ik heb eigenlijk niet één godsbeeld
- ? in de bijbel staat wel ?u zult geen gesneden beeld maken?, maar zonder godsbeeld is er geen geloof mogelijk

Ouders

- ? je kunt allemaal een ander godsbeeld hebben, het één is niet minder, beter of slechter dan het andere (drie keer)
- ? God is eigenlijk overal in te herkennen, door het gesprek kom je er achter dat het beeld van de ander ook jouw beeld kan zijn (twee keer)
- ? naarmate je er meer mee bezig bent en over God nadenkt, gaat hij steeds meer voor je leven. Dan wordt ook je bewondering voor Hem groter.
- ? ieder heeft een eigen beeld van God en is het ook vaak eens met het beeld van een ander. Er zijn ook zoveel begrippen en beelden van toepassing op God! Ieder is heel open geweest over zoiets persoonlijks!
- ? Mij blijft bij hoe het geloof beleefd wordt door een aantal jongeren. Het onzichtbare beeld, God achter nevel, mystiek, het accepteren van geen verklaring of antwoord te hebben. Daarentegen probeer ik nieuwe antwoorden te vinden. Ook werd ik mij bewust van de overeenkomst tussen jongeren en mijzelf, namelijk dat ik niet zoveel beleef aan de kerkdiensten
- ? het kiezen van één trefwoord en vervolgens elkaar vragen stellen, leverde een levendig godsbeeld op en dat past bij God. Dat is tegen

gesteld_ aan het statische stenen beeld dat we van God nimmer zullen hebben te maken, want dat vermaalt mensen

- ? het is mogelijk samen geloven te beleven in wederkerigheid. Binnen de kerk ervaar ik dat veel minder, maar nu weet ik weer: het is mogelijk!
- ? geloof is niet in woorden te vatten en God is niet te vatten in onze beperkte woordenschat

—

7.5. Besluit

In dit hoofdstuk is de aanloop en het eerste beeld van de uitvoering van het tweede deel van het empirisch onderzoek geschetst. Het overzicht van de negen gespreksavonden in Waterdijk geeft, naast de structuur van de programmering, inzicht in de agogische en didactische achtergronden van hetgeen zich in het proces van geloofsleren ontwikkelde. In de bladzijden ?programma en kanttekeningen? is echter nog slechts de buitenkant van de werkelijke gebeurtenissen weergegeven. In het volgende hoofdstuk zal dit kader in een procesmatige beschrijving meer inhoud krijgen. In de hoofdstukken 8 en 9 staat het perspectief van het handelingsonderzoek centraal en daarin vormt de procesmatige ontwikkeling van thema naar exemplaren het zwaartepunt.

8. Van thema naar exemplaren

8.1. Inleiding

Het empirisch onderzoek is uitgevoerd volgens het gefaseerde model van het handelingsonderzoek als exemplarisch leren. Drie actoren brachten dit onderzoek tot stand, de jongeren van de catechesegroep, hun ouders en de begeleidster/onderzoeker. In het vorige hoofdstuk is als eerste resultaat van het empirisch onderzoek een overzicht van de serie gespreksbijeenkomsten met jongeren en ouders gepresenteerd. In dat beeld is niet zichtbaar dat in het onderzoek, dat zich gelijktijdig met de serie gesprekken ontwikkelde, gewerkt is met het drie-fasenmodel van handelingsonderzoek (?4.5). Dit drie-fasen model is structurerend geweest en heeft mede de opbouw van de serie gesprekken bepaald. Het perspectief van het handelingsonderzoek als een proces van *thema naar exemplaar* beschrijf ik in dit hoofdstuk.

De eerste doelstelling van het handelingsonderzoek heeft een driedelige, aan elkaar verbonden formulering (?4.4). In deze studie is het doel verwoord als *het tweeweg brengen van godsdienstpдагоогische veranderingen, het vergroten van de godsdienstpдагоогische handelingscompetenties van de betrokken actoren en het verwerven van wetenschappelijke kennis*. Het streven naar godsdienstpдагоогische veranderingen en het genereren van wetenschappelijke kennis wordt binnen het handelingsonderzoeksperspectief, dat in dit hoofdstuk centraal staat, gerealiseerd door te werken aan het vergroten van de godsdienstpдагоогische handelingscompetenties.

Voordat in het traject van thema naar exemplaren de algemene doelstelling 'het vergroten van de handelingsmogelijkheden van de co-actoren' kan leiden tot een exemplarische doelstelling voor deze groep, moet een tussenstap gemaakt worden. De algemene doelstelling moet vertaald worden in termen van dit onderzoek, gericht op deze jongeren en ouders, in de context van de catechese in Waterdijk. Deze herformulering is de eerste stap in het verslag van het handelingsonderzoek.

In dit hoofdstuk vormen doelstellingen in diverse herformuleringen een leidraad voor het geheel. Daarbij moet met nadruk gezegd worden dat het binnen het handelingsonderzoek gaat om heuristische doelstellingen. Dit geldt in nog sterkere mate voor dit onderzoek, dat een heuristisch concept beproeft. De doelstellingen geven geen eindpunten aan die bereikt zouden moeten worden. Zij functioneren niet als maatstaven, waarlangs we kunnen meten in hoeverre een doel bereikt is. Binnen Dewey's kentheorie en het handelingsonderzoek leveren doelstellingen referentiepunten voor het samenwerkende handelen van de co-actoren. Met name Dewey's opvatting over de *ends-in-view* en de samenhang tussen doel en middelen, zoals uiteengezet bij *democracy* (?2.7 en opnieuw in ?4.4) is richtinggevend. Op reflexief niveau zijn de doelstellingen in de kristallisatiefase (?8.4) en achteraf (hoofdstuk 10) het kader voor de analyse, interpretatie en bestudering van het empirisch materiaal.

De navolgbaarheid van de toespitsing van de opnieuw geformuleerde doelstelling tot de exemplarische, en vervolgens de beantwoording van de vraag welke empirische gegevens binnen de exemplarische doelstelling zichtbaar worden, is niet mogelijk zonder een inhoudelijke weergave van het verloop van het empirisch onderzoek. Alleen middels een samengevatte weergave van de inhoud van het onderzoeksproces is te verantwoorden hoe de vergroting van de godsdienstpдагоогische handelingscompetenties van de betrokken actoren uiteindelijk de ook bedoelde wetenschappelijke kennis genereert. Die kennis is nodig om de vraagstelling van het onderzoek te beantwoorden.

Een meer inhoudelijk verslag van het empirisch onderzoek dan in het overzicht in hoofdstuk 7 draagt ook bij aan de navolgbaarheid (?4.4). Handelingsonderzoekers met soortgelijke en aanverwante probleemstellingen en onderzoeksvragen en begeleiders van leerprocessen in de gemeente kunnen in de tekstdelen ?Vooraf? en ?Achteraf? de verantwoording vinden van de afwegingen en beslissingen, die plaats vonden in de periodes tussen de bijeenkomsten van de groepen jongeren en ouders. In de tekstdelen ?Inhoud? vindt men compilaties, systematiseringen en samenvattingen van het aandeel van de co-actoren. De manier waarop ouders en jongeren het generatieve thema wederkerig geloofsleren hebben gevuld met hun kennis en ervaringen, heeft uiteindelijk geleid tot het gezamenlijke leerproces in het onderzoek van de exemplaren.

8.2. Voorbereidingen

De doelstelling van de serie gesprekken

In dit hoofdstuk ligt het werk aan de doelstelling *het vergroten van de handelingsmogelijkheden van de betrokken actoren* voorop. Aansluitend aan de vraag- en doelstelling van het onderzoek is de heuristiek transactionele geloofservaring ontwikkeld als het theoretisch equivalent van wederkerig geloofsleren. De co-actoren onderzoeken of het generatieve thema wederkerig geloofsleren een alternatief kan zijn voor het overdrachtsmodel van geloofsleren. Uit overwegingen van kentheoretische consistentie is voor het handelingsonderzoek als methode voor het empirisch onderzoek gekozen. In het handelingsonderzoek gaan onderzoeken en veranderen gelijk op. Dit heeft als consequentie dat er een vervlechting plaats vindt van de thematische lijn met de handelingslijn van het empirisch onderzoek. De co-actoren onderzoeken het thema wederkerig geloofsleren en tegelijk zal er al onderzoekende en handelende de ruimte moeten zijn van elkaar geloof te leren. In het samengaan van onderzoeken en handelen wordt de vergroting van de handelingsmogelijkheden van de co-actoren verwacht. De voorgestane richting van de verbetering van de handelingsmogelijkheden van de co-actoren is reeds uiteen gezet bij de uitwerking van doelstelling 2 van het handelingsonderzoek (?4.4).

Uit deze overwegingen volgt dat de voorlopige herformulering van de hier centraal staande doelstelling in enigszins spiegelende bewoordingen luidt, dat de *bevordering* van het wederkerig geloofsleren onderzocht zal worden door de *inhoud* van wederkerig geloofsleren te onderzoeken. Een meer toegespitste verwoording van de doelstelling is pas mogelijk na gezamenlijk onderzoek van de inhoud van het generatieve thema. Daartoe moet eerst het traject van thema naar exemplaar worden afgelegd.

De doelstelling van het handelingsonderzoek, het vergroten van de handelingsmogelijkheden van de betrokken actoren, is in de termen van dit onderzoek opnieuw geformuleerd als

De bevordering van het wederkerig geloofsleren van jongeren en ouders in een catechetische setting (de vraagstelling, hoofdstuk 1) door als antwoord op de breuk in de traditieoverdracht (de achtergrond van het onderzoek, hoofdstuk 1) de mogelijkheid van wederkerig geloofsleren (de theorie, de hoofdstukken 2 en 3) als handelingsmogelijkheid aan te bieden (het handelingsonderzoek, hoofdstuk 4)

In deze herformulering worden dus de aanleiding en de vraagstelling van het onderzoek gerelateerd aan het onderzoek naar de theoretische achtergronden van het begrip wederkerig geloofsleren en de methode van onderzoek, het handelingsonderzoek.

De bijdrage van de onderzoeker

In hoofdstuk 7 is in de weergave van de programmering en de agogische en didactische

kanttekeningen een eerste inzicht gegeven in de godsdienst(ped)agogische kennis en vaardigheden, die de onderzoeker/begeleidster heeft ingezet als bijdrage aan de bevordering van het wederkerig geloofsleren. De verantwoording van deze bijdrage wordt hier breder uitgewerkt tegen de achtergrond van de beide heuristieken van het onderzoek. Om aan te duiden op welke wijze de onderzoeker/begeleidster ruimte initieerde voor wederkerig geloofsleren, zal een aantal godsdienstpedagogische uitgangspunten geformuleerd worden, dat diende als leidraad voor het agogische en didactisch handelen. De uitgangspunten zijn ontwikkeld in aansluiting bij Dewey's aanwijzingen voor pedagogen, *creating experiences* (?2.6), en de doelstellingen van het handelingsonderzoek (?4.4).

Dewey geeft drie aanwijzingen waardoor leerprocessen tot transactionele ervaringen kunnen worden: samenwerken, de beginsituatie als veranderingscomponent en openheid naar de toekomst. De doelstellingen 2 en 4 van het handelingsonderzoek geven ook een richting aan. Doelstelling 2 zegt dat het handelingsonderzoek uitgevoerd moet worden in een bewustmakende, democratische en emancipatoire stijl van werken. Deze aanwijzingen zijn in de uitwerking gerelateerd aan de kenmerken van *democracy*: vrijheid, gelijkheid en verantwoordelijkheid voor allen (?2.7). Doelstelling 4 van het handelingsonderzoek wijst op de noodzaak van een gedemocratiseerd onderzoeksleerproces met gelijkwaardige posities voor onderzoeker en onderzochten, waarin de werkelijkheidsinterpretaties van de onderzochten het vertrekpunt vormen.

De eisen, die aan de begeleiding gesteld moeten worden, concentreren zich op het leveren van een bijdrage aan bewustwording, democratisering en emancipatie, hetgeen mogelijk gemaakt zou moeten worden door een stijl van begeleiden en communiceren, die beantwoordt aan de criteria ?vrijheid, gelijkheid en verantwoordelijkheid voor allen?. Deze criteria kunnen opgevat worden als een nadere explicatie van Dewey's aanwijzing ?samenwerken?. Aan de samenwerking kan richting gegeven worden door de normatieve criteria in het oog te houden.

De kwaliteit van het leerproces in de groep zal niet alleen bepaald worden door de activiteit van de begeleidster, maar is de resultante van de inzet van alle actoren. Het initiatief voor het delen van de verantwoordelijkheid ligt bij de begeleiding, omdat er verwacht kan worden dat de deelnemers, meer vertrouwd met een overdrachtsmodel van geloofsleren, onbewust die verantwoordelijkheid aan haar zullen toekennen. Vormen van activerende didactiek, waardoor de deelnemers uitgenodigd worden zelf het thema te onderzoeken, dragen bij aan het delen van de verantwoordelijkheid.

Conform de hierboven aangegeven verwevenheid van thema en handelen zal de begeleiding de intentie moeten hebben een model van intersubjectiviteit te zijn: de wijze waarop de begeleidster samenwerkt met de co-actoren is modelmatig voor de voorgestane wijze van onderlinge communicatie. Omdat de werkelijkheidsinterpretaties van de co-actoren het vertrekpunt van het onderzoek zijn, zal de intersubjectiviteit van de co-actoren het centrale referentiepunt van de begeleidende activiteiten vormen, in die zin dat voorgestelde werkwijzen de samenwerking en communicatieve activiteit van de deelnemers zal moeten bevorderen.

Deze uitgangspunten zijn uitgewerkt in de volgende aanwijzingen voor het godsdienstpedagogisch handelen:

- a. Het volgen van de aanwijzingen van de *Thema Gecentreerde Interactie* ter bevordering van de groepsvorming (zie ?7.3 en de programma's in ?7.4).
- b. Aan de opbouw van veiligheid en vertrouwen in de groep wordt aandacht gegeven door ruimte te maken voor kennismaking en rondjes, de introductie van de spelregels, en het gebruik van werkvormen waarin ieders mening meetelt.
- c. Het aanhouden van een werkwijze met een volgorde van ?eerst doen, dan praten? en ?eerst voor jezelf, dan met anderen? bevordert de onderlinge communicatie. Door deze

werkwijze wordt de beginsituatie van iedere deelnemer met betrekking tot het thema van de bijeenkomst helder, waarna er in uitwisseling en gesprek mogelijk geleerd kan worden.

- d. Creatieve en beeldende werkvormen roepen de vrijheid van de deelnemers op en nodigen hen uit tot een actieve betrokkenheid bij de thema's.
- e. De democratische stijl van leidinggeven komt mede tot uitdrukking in de verantwoording van de tussentijdse afwegingen en beslissingen aan de groep en het op allerlei momenten inbouwen van ruimte voor vragen, reacties en gesprek.
- f. De emancipatie van de groepsleden is te bevorderen door hen uit te nodigen hun meningen en opvattingen te verwoorden en hen te stimuleren in spreken en luisteren.
- g. Aan de geloofsemancipatie van de co-actoren kan men werken door voorafgaande aan hun eigen onderzoek en bezinning slechts korte inhoudelijke theologische informatie te geven en de deelnemers de speelruimte te bieden voor hun intersubjectieve actualisatie van de geloofstraditie.
- h. Openheid naar de toekomst kan men bewaken door verschillen te waarderen en unificerende werkvormen en samenvattingen te vermijden.

De wijze waarop Dewey's aanwijzingen en de godsdienstpedagogische kennis en vaardigheden zijn ingezet, en de wijze waarop er gewerkt is aan de tweede en vierde doelstelling van het handelingsonderzoek, is terug te vinden in het werkelijkheidsnabije verslag van de pilot, in het overzicht van de avonden in hoofdstuk 7 en de daarbij gemaakte agogische en didactische kanttekeningen, en in het navolgende inhoudelijk verslag van de negen bijeenkomsten van jongeren en ouders. De tweede lijn ter bevordering van het wederkerig geloofsleren van jongeren en ouders werd gevormd door de werkwijze van het handelingsonderzoek, van thema naar exemplaar. Met name van deze lijn wordt in dit hoofdstuk verslag gedaan.

Plan

Het plan voor de serie bijeenkomsten met jongeren en ouders in Waterdijk, zoals dat hen als deel van de uitnodiging was toegestuurd (?7.3), was ontworpen in lijn met de methodische fasering van het exemplarisch handelingsonderzoek. In de versie voor de deelnemers was de fasering niet genoteerd. Voor inzicht in het verloop van het handelingsonderzoek geef ik nogmaals het plan, ditmaal met vermelding van de indeling in fasen.

DE THEMAFASE

Interviews met ouders

Informatieve catechesebijeenkomst met jongeren

Interviews met jongeren

Eerste en tweede avond met jongeren

thema's: Veranderen en leren

Geloof, wat spreekt je aan, waar heb je vragen bij?

Eerste en tweede avond met ouders

thema's: Kennismaken, (geloofs)opvoeding.

Geloof, wat spreekt je aan, waar heb je vragen bij?

Derde avond met jongeren en ouders

thema: Uitwisseling van wat eerder in beide groepen is besproken

—

DE KRISTALLISATIEFASE

Vierde avond met jongeren

thema: Welke punten zijn belangrijk voor nader gesprek?

Vierde avond met ouders

thema: Welke punten zijn belangrijk voor nader gesprek?

—

DE EXEMPLARISCHE FASE

Vijfde en zesde avond met jongeren en ouders

Uitwerking van thema's uit beide groepen

? ?Vrienden, ook beelden van God??

? ?Mijn God, ? en de jouwe dan??

In dit overzicht is de conclusie uit de introductie van het onderzoek, dat het handelingsonderzoek in feite is aangevangen met het eerste interview met de ouders (?6.5), verwerkt. Hiermee is de aanloop tot de serie gesprekken in de themafase opgenomen en omvat deze de relatief lange periode van ruim drie maanden. Het verslag in dit hoofdstuk begint bij het tweede deel van de themafase, de serie gesprekken.

8.3. De themafase

De theorie

In de themafase onderzoeken de co-actoren zowel het probleem van het onderzoek als het generatieve thema, in het handelingsonderzoek *check of the problem* en *check of the theme* genoemd. Het onderzoek van het probleem heeft als uitkomst, dat duidelijk is geworden in hoeverre de problematische achtergrond van het onderzoek door de co-actoren herkend en gedeeld wordt. Het onderzoek van het thema levert in een divergerend proces de deelthema's van het generatieve thema wederkerig geloofsleren op. De deelnemers vullen het probleem en het generatieve thema met hun praktische kennis. In de themafase wordt het veld verkend, totdat een voldoende verzameling van deelthema's is gemaakt. Deze deelthema's komen voort uit de *common sense* van de co-actoren en zijn de leefwereldrepresentaties van het te onderzoeken wetenschappelijk thema. De themafase is vooral explorerend en heeft als kenmerk een open benaderingswijze. De onderzoeker nodigt de co-actoren uit hun associaties, beelden, opvattingen en visies naar voren te brengen en in principe zijn alle gezichtspunten die de co-actoren aandragen, even relevant.

De interviews bleken onderzoeksmethodisch deel te zijn van het handelingsonderzoek. Zij leverden een eerste *check of the problem* en *check of the theme* op. Ten aanzien van het probleem werd een verschuiving opgemerkt. Deze ouders zijn in de geloofsopvoeding van hun kinderen niet voor het eerst geconfronteerd met het verlies van de vanzelfsprekendheid van geloof en kerk. Zij hebben in hun eigen levensloop ondervonden dat geloof en kerklidmaatschap in deze tijd een bewuste keuze vraagt. Zij spraken hun zorg uit over de gevolgen van de keuzevrijheid (of keuzedwang) en vroegen zich af, of en hoe zij hun kinderen kunnen begeleiden in een verantwoorde omgang met de vrijheid. In de gesprekken zal nader moeten blijken hoe de verschuiving in het probleem ligt.

In de interviews met ouders en jongeren kwamen enkele onderwerpen naar voren, die opgevat konden worden als deelthema's van het generatieve thema wederkerig geloofsleren. Daaruit concludeerde ik dat het concept wederkerig geloofsleren voldoende generatieve kracht bezit om het met de ouders en jongeren te kunnen onderzoeken. De deelthema's uit de interviews

zijn niet meegenomen in de themafase van het handelingsonderzoek, omdat zij alleen nog maar genoemd zijn in de gesprekken van twee of drie personen en geen uitkomst waren van een groeps gesprek. Deze informatie uit de interviews behoorde ondertussen wel bij de kennis van de onderzoeker, waardoor een aantal onderwerpen, die de deelnemers aan de gesprekken naar voren brachten, herkend werden. De deelthema's uit de interviews hebben gefunctioneerd als achtergrondkennis en als secundaire referentie voor het belang dat de deelnemers aan bepaalde thema's hechtten. Het gezamenlijk groepsgewijze onderzoek van het probleem en het leidend thema is aangevangen op de eerste bijeenkomsten van jongeren en ouders.

Het thema wederkerig geloofsleren is op de eerste twee bijeenkomsten onder twee invalshoeken ter sprake gebracht. Bij de jongeren waren de deelthema's 'Veranderen en leren?' en 'Geloof?'; bij de ouders '(Geloofs)Opvoeding?' en 'Geloof?'.

Eerste avond met jongeren

VOORAF

Het generatieve thema wederkerig geloofsleren is op deze avond onderzocht vanuit de invalshoek 'leren en veranderen?'. De jongeren zijn zich voor een deel bewust van hun eigen ontwikkeling; een aantal vertelde in de interviews dat zij meer zijn gaan nadenken. Voor een deel realiseren zij zich nauwelijks dat hun ontwikkeling en verandering ook invloed heeft op de relatie met hun ouders. Omdat veranderen in het wederkerig geloofsleren (als equivalent van de transactionele geloofservaring) geïnccludeerd is, onderzoeken de jongeren het generatieve thema vanuit deze invalshoek.

INHOUD

De vergelijking van de tekeningen van de sociale atomen levert als uitkomst: ouders zijn op hun twaalfde en nu heel belangrijk, vrienden komen op de tweede plaats, ongeveer gelijk met broers en zussen. Vrienden zijn nu belangrijker dan op hun twaalfde. De derde kring mensen bestaat uit andere familieleden, een leraar van school en leiding van sport- of hobbyclubs.

In het plenaire gesprek geven de jongeren een toelichting op hun tekeningen. Zij vinden dat broer(s) en zus(sen) nu dichterbij hen staan, ze praten meer met hen en het is een echt gesprek. Het valt de jongeren op dat bij meerderen de meeste mensen nu dichterbij getekend zijn en dat is een verandering ten opzichte van hun twaalfde. Voor enkele jongeren zijn hun vrienden belangrijker dan hun ouders, want met vrienden praat het gemakkelijker, omdat je meer gelijk bent. Zij bedoelen dan vooral het gesprek over persoonlijke zaken.

De jongeren maken verschillende opmerkingen over hun ouders. In het algemeen zeggen ze een andere band met hen gekregen te hebben: 'Je houdt altijd van ze, maar nu anders?'. Een deel van de jongeren ervaart hun ouders als opvoeders: 'Ze staan meer op afstand (dan vrienden) of nemen je niet serieus?'. Anderen zeggen dat hun ouders zo waren toen ze twaalf waren: 'Dan hebben ouders altijd gelijk, dan zijn ze álles?'. Maar nu weten sommigen veel meer over de gevoelens van hun ouders, en dat komt omdat de ouders meer vertellen, bijvoorbeeld over problemen. Er zijn jongeren, die het steeds meer eens worden met hun ouders en anderen, die vinden dat je ouders altijd je basis blijven; zij zijn 'een steuntje, voor advies en je kunt in ieder geval altijd op hen terugvallen?'.

ACHTERAF

Vanwege de sociale inzet van de werkvorm is het thema 'veranderen?' besproken in een direct verband met de relatie met de ouders. De eigen veranderingen werden afgemeten aan de veranderingen in de sociale relaties en in het bijzonder aan de pedagogische relatie. De

belangrijkere plaats die vrienden, broers en zussen innemen in het leven van de jongeren duidt op een verbreding van hun sociale netwerk.⁸⁴ De uitkomst van het gesprek van deze avond vertoont grote overeenkomst met de informatie, die is verkregen door de interviewvraag 'wat vind je belangrijk in je leven?', waarop door het merendeel van de jongeren 'ouders en vrienden' genoemd is (6.4).

Het gesprek op deze avond was een onderzoek van het thema. De jongeren hebben hun eigen verandering onderzocht en in het verlengde daarvan de veranderingen in de relatie met hun ouders besproken. Door de verruiming van hun sociale netwerk en hun toegenomen reflexieve vermogen is de relatie met hun ouders veranderd. Op de derde gezamenlijke bijeenkomst komt het onderwerp 'ouders en vrienden' door vragen van de ouders opnieuw ter tafel. De jongeren leggen dan uit, dat zij op hun twaalfde hun ouders volstrekt vanzelfsprekend vonden en dat zij hen nu 'meer als mensen zien'. De jongeren zijn nu in staat om met enige afstand naar hun ouders te kijken. Bij alle jongeren is er thuis wel een basis van vertrouwen, toch is het vaak gemakkelijker om persoonlijke zaken met vrienden te bespreken. De jongeren weten nu wel meer van hun ouders, zoals hun gevoelens en problemen.

De wijze waarop de jongeren van deze groep over ouders en vrienden praten komt overeen met de resultaten van grootschaliger onderzoek onder jongeren van hun leeftijd. P_Naber (1992) toonde het toenemende belang van vriendinnen aan. M_Helsen e.a. (1997) vinden een afname van de ouderlijke steun en een toename van de steun van vrienden in de periode tussen het twaalfde en zestiende jaar.

Eerste avond met ouders

VOORAF

De ouders zijn een nieuwe groep, in tegenstelling tot de jongeren die elkaar al kennen. Kennismaking, opbouw van de veiligheid in de groep en introductie van de voorgenomen werkwijze moeten daarom aandacht krijgen.

Deze bijeenkomst is een eerste gezamenlijke oriëntatie op het thema wederkerig geloofsleren. De keuze om bij de start het thema met aandacht voor de pedagogische relatie te verkennen, vindt steun in de ervaringen in de pilot. In een nieuwe groep is het veiliger eerst de antropologische invalshoek van het thema aan de orde te stellen, om vervolgens in de tweede bijeenkomst het geloof ter sprake te brengen.

INHOUD

Bij de korte toelichting op het onderzoek stellen een aantal ouders vragen, bijvoorbeeld waarom het om 'wederkerigheid' gaat en of dat hetzelfde is als 'wisselwerking?', of ik al een conclusie in mijn hoofd heb, en hoe het moet als zij heel andere dingen zeggen dan ik verwacht. De vragen geven me de gelegenheid nogmaals het uitgangspunt van de samenwerking in het onderzoek uit te leggen.

De associaties bij 'geloofsopvoeding' zijn in twee typen in te delen. Het eerste type antwoorden is gekarakteriseerd door de uitspraak 'je kinderen een vaste grond meegeven'. Een deel van de ouders wil hun kinderen de bijbel uitleggen en ze leren Gods stem te verstaan, zij willen zich aan de doopbelofte houden en het eigen geloof doorgeven. Het tweede type antwoorden richtte zich in belangrijke mate op relativering en nuanceren van het begrip 'geloofsopvoeding' naar een relationele invulling. Een vader vindt 'geloofsopvoeding' een veel te afstandelijk woord, alsof 'het geloof' bestaat. Het gaat om het gesprek, een sfeer creëren waarin de dingen bespreekbaar zijn, samen doen en voorleven, er voor zorgen dat je kinderen

84 Zie De Wit, Van der Veer, Slot, 1995, 118 ev.

een eigen mening kunnen vormen en in vrijheid kunnen kiezen. Opvoeden is een open proces en je weet niet welke kant je kinderen op zullen gaan. De ouders geven ook hun moeite met de (geloofs)opvoeding aan. Door je kind herinner je je soms hoe onbegrepen je vroeger zelf voelde en toch gaat dat net zo door. En het is best ingewikkeld om over het geloof te praten, de kinderen hebben meestal geen zin in zulke gesprekken.

De ouders hopen in deze groep de ervaringen van andere ouders te horen, ze zijn benieuwd hoe anderen met hun kinderen omgaan en hoe ze denken over geloof. Je krijgt niet zo gauw de kans bij een ander achter de schermen te kijken en misschien geven deze gesprekken ook weer aanleiding tot een gesprek met het eigen kind. De ouders brengen allen hun eigen ervaringen mee, zij willen over zichzelf vertellen en hun gedachten delen. Drie ouders noemen de bijdrage aan het onderzoek als motivatie voor hun deelname.

In het tweede deel van de avond bekeken we de videoclip *Digging in the dirt* van Peter Gabriël. De ouders zien in de clip heel verschillende thema's, zoals 'het leven in een notedop?', 'agressie?', 'sadisme?' en 'alles in de hand houden?'. Frits geeft al snel een adequate interpretatie van het geheel: 'Leven is de pijn binnen in je, dat wat jou is aangedaan en wat je anderen weer aandoet. Als je de pijn gevonden hebt, heb je het leven weer gevonden. Als je weet dat het niet 'het stuur in de hand houden?' is, kun je weer anderen zien. Maar dan moet je wel eerst afgebroken worden tot niets. Dan kun je vrucht gaan dragen en sta je anders in het leven?.'

Het gesprek ontwikkelde zich in de richting van de eigen situatie. De ouders vroegen zich af hoeveel invloed ouders eigenlijk op hun kinderen hebben. Als zij terugkijken op hun eigen jeugd denken zij dat het veel is, maar met hun kinderen hebben zij daar juist een tegengestelde indruk van. Ook is het hen onduidelijk wat nu invloed heeft op hun kinderen. Veel gaat onbewust, en opvoeden is toch vooral een onzeker proces. Je krijgt vaak misverstanden, omdat je niet nagaat of je elkaar wel echt begrijpt en ouders vergeten ook wel eens hoe gevoelig kinderen zijn wat betreft serieus genomen worden. Een weg uit de onzekerheid wordt door enkelen aangegeven door te wijzen op de mogelijkheid dat je niet opvoedt tot een bepaald doel, maar dat het gaat om de manier waarop je in het dagelijks leven met elkaar omgaat: 'Je moet niet ergens aankomen, het gaat om samen optrekken, zoeken ??'

Over de clip en de muziek merkten de ouders op, dat je deze muziek moet leren waarderen en dat die hen uitgelegd moet worden, waarop een discussie volgt over gebruik van popmuziek in kerkdiensten.

ACHTERAF

In de vertellingen over de associaties bij 'geloofsopvoeding?' is veel te herkennen wat ouders ook in de interviews naar voren hebben gebracht. Dit duidt op consistentie in hetgeen de ouders belangrijk vinden. De verhalen zijn naar hun inhoud te verdelen in de types 'de vaste grond?' en 'het relationele?'. Het kost niet veel moeite hierin een analogie met *fides quae en qua* (?3.2) te zien, waarbij wel opvalt dat niemand beide aspecten heeft genoemd.

Tine, die in het interview de mogelijkheid dat je als ouders van je kinderen zou kunnen leren ontkende, merkte nu in het gesprek op dat kinderen je kunnen wijzen op fouten en dat is heel leerzaam. Dit is een aanwijzing dat het kennen van het idee 'wederkerig leren?' een voorwaarde is om de intersubjectiviteit in de pedagogische relatie te kunnen zien.

Het plenaire gesprek naar aanleiding van de videoclip laat zich interpreteren als onderzoek van het thema. De ouders spreken aanvankelijk over de relatie met hun kinderen in termen van overdracht. Zij onderzoeken hoe ouders kinderen beïnvloeden en maken zich zorgen over het ongrijpbare van die beïnvloeding. De perspectiefwisseling naar een minder doelgerichte en meer procesmatige opvatting van opvoeden biedt een alternatief op menselijke maat voor de verantwoordelijkheid die ouders dragen. De verwoording 'samen optrekken, zoeken?' past bij een intersubjectieve opvatting van opvoeden. Beide perspectieven, het overdrachtsmodel en de

intersubjectieve opvatting van opvoeding, komen in de groep voor. Dit biedt goede vooruitzichten voor het wederkerige leerproces van de ouders onderling.

Tweede avond met jongeren

VOORAF

Op deze avond is de werkwijze van de tweede avond met jongeren uit de pilot aangehouden. De werkvorm met de foto's is bijzonder geschikt om iets over het eigen geloof te kunnen verwoorden, terwijl er ook ruimte is om vragen en twijfels te uiten.

INHOUD

De jongeren vinden het noemen van een 'talent' een moeilijke opdracht, want zo iets zeg je niet zo gauw van jezelf. Na een aarzelend begin vertellen zij toch iets over zichzelf, zoals 'ik kan goed koken' en 'ik ben wel vrolijk'. In de bespreking van het gedicht *Frekie* blijkt dat zij het gedrag van de voetballers niet echt met geloof verbinden, al zou dat misschien ook wel kunnen.

Als antwoord op de vraag 'Wat je aanspreekt in geloof' vertellen de jongeren bij hun gekozen foto's over wat zij belangrijk vinden: de katholieke kerk, mystiek en eeuwigheid zijn interessanter en intrigerender dan het protestantse geloof. Een jongere vindt dat geloof sterk kan maken als je het moeilijk hebt. Iemand noemt samen zijn en samen op weg zijn. Een ander vindt dat er verrassend veel goed gaat zonder dat je het controleert, dat moet toch van God komen. Het geloof leert een eerlijke verdeling voor alle mensen en daar moet je je best voor doen. Een tweede is het met hem eens, het belangrijkste van het geloof is dat je goed voor je medemensen bent. Een derde jongere sluit daar bij aan, het geloof helpt mensen te zien hoe goed zij het met elkaar hebben. Een meisje noemt de rust, het samenzijn en de natuur, dat moet door iemand gemaakt zijn. De laatste vindt dat geloof je helpt om na te denken bij wat je doet, bijvoorbeeld of je naar de kerk gaat of niet.

De jongeren hebben hun vragen bij vluchten en oorlog, dat mensen elkaar pijn doen. Zij kunnen niet begrijpen waarom er zoveel verkeersdoden vallen en waarom moeten mensen dood? Dat mensen roken vinden ze een vreemd verschijnsel, dat niet bij geloven past. Eigenlijk werken mensen aan hun dood, hoe kun je dat nu rijmen met geloof? Een jongere maakt zich zorgen over de verspilling en vraagt zich wat de bijbel daarvan vindt. Een andere jongen vindt het vreemd dat je van het geloof niet te kritisch mag zijn. Er zijn drie jongeren die woorden noemen als twijfel en vragen. Het geloof is een zoektocht zonder zekerheid, dat maakt het spannend en moeilijk. En zelfs met geloof kun je je leeg voelen en alleen zijn.

Bij elk verhaal van een jongere zijn er korte notities op flappen gemaakt, zodat het vertelde onthouden kan worden. Ik zet het gesprek in met de vraag wat hun opvalt in die notities. Het verwonderde hen dat twee mensen dezelfde foto hadden gekozen, maar er heel verschillende verhalen bij vertelden. Zij verklaren dat door te zeggen dat mensen verschillend zijn en daarom in dezelfde foto iets anders zien, wat allebei ook waar kan zijn. Op de vraag of jongeren van elkaar nog verduidelijking willen, zegt Evert dat het hem is opgevallen dat de anderen vaak het geloof zien in de manier waarop mensen met elkaar omgaan. Hij vindt dat juist niet zo belangrijk: 'Mensen zijn maar een druppel in de zee van tijd; mystiek en eeuwigheid is zoveel groter dan wijzelf'. Anderen vragen hem om uitleg, en Martin zegt zijn manier van kijken mooi te vinden en er over na te zullen denken.

ACHTERAF

Inhoudelijk is het meest opvallende punt van deze bijeenkomst het door de jongeren naar voren gebrachte verschil tussen 'mystiek en eeuwigheid' en 'geloof, als iets wat te zien is in de manier waarop mensen met elkaar omgaan'. De relationele opvatting van geloof kan mede opgeroepen zijn door de bespreking van het gedicht *Frekie*, maar het was inderdaad opmerkelijk dat de

meeste jongeren kiezen voor het relationele. De bijdrage over de objectieve kant van het geloof heeft de anderen wel aan het denken gezet. Uit de schriftelijke eindevaluatie blijkt dat deze avond indruk op de jongeren heeft gemaakt, want een aantal geeft acht weken later nog een adequate weergave van het gebeurde (zie ?7.4).

Op deze avond is een nadere bespreking van de geloofspunten waar de jongeren vragen bij hadden, achterwege gebleven. Evenals voor de relatering van hun geloofsopvattingen en -twijfels aan het leidende thema wederkerig geloofsleren was daar in deze bijeenkomst met enige logistieke problemen rondom de ruimte geen tijd voor. De jongeren hebben hun eigen geloof en hun vragen onderzocht, maar van een op het wederkerig geloofsleren betrokken *check of the theme* kan niet gesproken worden.

Tweede avond met ouders

VOORAF

De ouders hebben op hun eerste bijeenkomst in het gesprek naar aanleiding van de videoclip het thema wederkerig geloofsleren onderzocht, en daarbij het klassieke beeld van de grote, maar onzekere opvoedingsverantwoordelijkheid genuanceerd door er een procesmatige en zoekende vorm naast te zetten. De eerste avond is daardoor onderzoeksmatig een gezamenlijke onderzoek van het thema geweest. Het probleem was nog niet zozeer aan de orde. Dat was reden om in de tweede bijeenkomst ruimte te scheppen voor deze gezamenlijke verkenning. Met behulp van het fotospel kijken de ouders terug naar hun geloof en geloofsvragen op hun zestiende en vergelijken die daarna met hun associaties bij de stapstenen en struikelblokken van hun geloof nu.

INHOUD

Bij de foto's herinneren de ouders zich vooral de vanzelfsprekendheid van het geloof en de kerk, ?de kerk hoorde er gewoon bij? en ?het geloof is me met de paplepel ingegoten?. Bij de vanzelfsprekendheid behoorde ook een jeugdige zorgeloosheid, ?met een groep mensen op stap, zelf bepalen wat je doet, vrijheid en beweging?. Een aantal ouders keken toen al over de grenzen van de kerk heen en vonden ?werken aan een vrije en rechtvaardige wereld? belangrijk of ?waren geïnteresseerd in het denken van andere mensen tegenover de vanzelfsprekendheid in mijn eigen omgeving?. Van hun zestiende herinnerden de ouders zich ook hun kritische houding tegenover de vanzelfsprekendheid van geloof en kerk, ?ik stoorde me aan de kerk als vast en star?, ?dat twee geloven op één kussen een probleem werd gevonden? en ?de kerk was: in de pas lopen en wij gereformeerd?. Zij noemen ook de knellende of teleurstellende gezinsbanden ?ik had een hekel aan samen met de hele familie gezellig doen? of ?er was nooit tijd om met elkaar te praten?. En zij hadden vragen bij dood en verdriet, ?waarom gaan zoveel mensen jong dood?? en ?ik werd buiten het verdriet van mijn ouders gehouden?.

De opmerkingen bij de stapstenen en struikelblokken gingen opvallend vaak over het gemeenschapsaspect van het geloof of het gebrek daar aan. Bij stapstenen staat bijvoorbeeld samen nadenken en discussiëren, herkenning in gesprekken, sociale contacten, koffie, deze avonden. Bij struikelblokken komen uitspraken voor als: je niet thuis voelen, wettisch gedrag, sommige gemeenteleden, weinig ruimte, het ongezellige gebouw, verdeeldheid tussen kerken en binnen families. Een aantal malen wordt de bijbel (gelijkenissen, lezen van *Het verhaal gaat ?*) en de theologie (relationele waarheid, het geloof als ontdekkingsreis) als inspiratie genoemd maar ook als moeite (brieven van Paulus, dogma's). Humor, orgelspel, zingen en een goed boek kunnen het geloof op gang houden; vooroordelen, als je een avondmens met een ochtendhumeur bent, of als je moet verdedigen als je vertelt dat je gereformeerd bent, maken geloof moeilijker.

In het gesprek stellen de ouders vast, dat de ruimte om te geloven zoals je dat zelf belangrijk vindt, nu in het algemeen groter is dan vroeger en dat waarden zij positief. Dat de vrijheid

geloven niet gemakkelijker maakt, blijkt uit de voortdurende terugkeer van het gespreksthema 'kerkdienst'. De kerkdienst is een struikelblok in de relatie ouders en kinderen. De ouders weten dat jongeren er meestal niets aan vinden. Sommigen zeggen in tweede instantie dat zij het daarin met hun kinderen eens zijn en dat zij 'zo'n struikelblok ook niet aan hun kinderen willen doorgeven'. De ouders vinden de kerkdiensten, als je kijkt naar vroeger en nu, eigenlijk veel te weinig verandert. Anderen bepleiten dat je niet teveel moet verwachten, want vaak heb je aan een zinnetje of lied ook genoeg. Zij realiseren zich, dat er in Waterdijk veel geïnvesteerd wordt in speciale diensten met jongeren, maar zij betwijfelen of het voldoende is hun kinderen blijvend te motiveren om naar de kerk te gaan. Mirjam legt haar visie uit: zij ziet de door haar weinig gewaardeerde kerkdiensten niet als het belangrijkste voor haar geloof en geloofsopvoeding. Als je kinderen op een goede manier catechisatie krijgen en meedoen met de musical is dat net zo veel waard. Deelnemen aan groepen als deze betekenen meer voor haar. Daar is ruimte voor ontmoeting en gesprek, en dat vindt zij een meer inspirerende vorm van gemeente-zijn dan veel kerkdiensten. De meeste ouders vinden dat hun geloof door de tijd veranderd is, maar wat de kerkdiensten betreft heeft dat tot gevolg dat 'zij ook wel eens zonder kwaad geweten thuis blijven'.

ACHTERAF

Het fotospel bracht opnieuw veel onderwerpen ter tafel, die de ouders ook al in de interviews verteld hadden. Voor de groepsvorming was deze werkvorm bijzonder stimulerend. De ouders herkenden veel in elkaars verhalen en ervoeren dat als erkenning en bevestiging. Erkenning en bevestiging schept onderling vertrouwen en veiligheid, waardoor de deelnemers vervolgens op een opener manier met elkaar in gesprek gaan.

De associaties bij stapstenen en struikelblokken waren van geheel andere aard dan de herinneringen. Net als bij de tweede avond met jongeren zou de opmerking dat de ouders 'het geloof zien in de manier waarop mensen met elkaar omgaan' op zijn plaats zijn. In totaal zijn er op beide flappen 38 opmerkingen gezet, waarvan er 24 (positief en negatief) betrekking hebben op de sociale en relationele kant van het geloof. De toespitsing van het gesprek op het thema 'kerkdienst' ligt in dezelfde lijn en bevestigt nogmaals het belang dat de ouders hechten aan een geloofsgemeenschap.

In het algemeen hebben de ouders gelijk als zij spreken over de minimale waardering van hun kinderen voor de kerkdiensten, hoewel het voor een aantal jongeren ook genuanceerder ligt. Wel is de centrale positie van de kerkdienst in het gemeenteleven en de zorg en moeite van de ouders daaromtrent een opvallend punt. Enerzijds begrijpen zij dat hun kinderen niet graag naar de kerk gaan en een aantal van hen is het daarin eigenlijk met hun kinderen eens. Anderzijds hebben ze de ervaring dat samen geloven inspirerend kan zijn.

De gesprekken op deze avond hadden het karakter van een afstemming over het probleem. De verschillen tussen geloven vroeger en nu, en de vragen die daaruit voortvloeien, zijn aan de orde geweest.

Derde avond met ouders en jongeren

VOORAF

Evenals in de pilot is na de aparte bijeenkomsten van beide groepen een uitwisselingsavond gehouden. Ouders en jongeren hebben elkaar nog niet in deze samenstelling ontmoet, kennismaking is dus een belangrijk doel van deze avond. De groepen ouders en jongeren hebben zich op verschillende manieren bezig gehouden met hetzelfde leidende thema en kunnen daarom (van) elkaar iets leren over hun verschillende bevindingen. De manier waarop in deze eerste gezamenlijke bijeenkomst gewerkt zal worden, geeft alle co-actoren een eerste indruk van de mogelijkheden van de samenwerking op de beide laatste gezamenlijke bijeenkomsten.

INHOUD

Door de werkwijze met de individuele opdrachtbladen is er veel informatie beschikbaar over hetgeen jongeren en ouders belangrijk vonden op de eerste twee avonden. De notities bij de eerste twee vragen voegen weinig gegevens toe aan hetgeen al bij de verslagen van deze avonden genoteerd is. Alleen bij de ouders valt opnieuw op, dat zij vaak als reden voor hetgeen zij onthouden hebben ?herkenning? en ?goed om met anderen over geloof en opvoeding te praten? gaven.

De derde opdracht, een vraag maken over de flappen van de avonden waar je niet geweest bent, geeft informatie over de vragen die de jongeren aan de ouders in hun groepje stelden. Vier jongeren waren benieuwd naar een hun onbekend onderdeel: ?Wat is dat met die stapsteen en het struikelblok? Vinden jullie deze avonden ook een stapsteen? Hoe zie je ?humor? als een stapsteen?? Zij wilden weten wat ?relationele waarheid? is, waarom ?je je moet verdedigen als je zegt dat je gereformeerd bent?, wat ouders bedoelen als zij zeggen ?gebiologeerd te zijn door groei en kijken naar de natuur? en hoe het zit met de vraag ?waarom er zoveel discriminatie op de wereld is?.

De ouders hadden een aantal vragen over het verloop van de avonden en de opdrachten naast meer inhoudelijke naar aanleiding van een notitie op de flap. Drie ouders wilden weten wat de zin ?mensen werken aan hun dood? betekende. De zin ?niet té kritisch kijken? was niet zonder meer duidelijk, evenals de uitspraak ?veel gaat goed zonder dat je het controleert?. De visie van hun kinderen op ouders en vrienden was natuurlijk heel interessant en daarom wilden ze verduidelijking over ?zijn ouders alleen maar opvoeders??. ?de afstand wordt groter als kinderen ouder worden?, ?vrienden zijn belangrijker? en ?de meeste mensen dichterbij?. Ouders wilden weten wat jongeren bedoelen met ?twijfel soms aan de bijbel ? vragen? en ?verspilling, wat vindt de bijbel er van??

De eindnotities op de flappen, die samenvattingen waren van het gesprek in kleine groepjes, gaan deels over werkvormen en procedures, bijvoorbeeld ?wat is een stapsteen??. en deels over inhoudelijke thema's. Hier worden alleen de laatste per thema gegroepeerd weergegeven.

- ? of je denkt over God als persoon of als een macht boven je
- ? hoe men bijbel leest in het gezin, of de ouders het zelf wel snappen en hoe jongeren daar op reageren
- ? christendom en islam, of je je in alle soorten geloof thuis zou voelen
- ? vergelijking van (doop)beloftes in andere kerken en stromingen
- ? de flappen bij foto's. Bij ?wat wel? komt (het woord) samen veel voor. Waarom? Zoals in de kerk, maar kan je ook zoals nu in groepjes er over praten? In groepjes is leuker
- ? een predikant spreekt namens God, maar is wel alleen aan het woord
- ? praten over geloof onder jongeren is ?not done?
- ? veranderingen van 12/13-jarigen tot nu. Eerst gewoon aanvaarden, nu wat opstandiger, andersdenkend. Zouden ouders ook veranderd zijn?
- ? vrienden worden belangrijker, het is een andere relatie dan met je broer/zus; je praat meer over (intieme) zaken met vrienden
- ? familie is en blijft belangrijk
- ? verspilling, wat vindt de bijbel ervan? Je bent tegen milieuvervuiling, je koopt iets, gooit iets stiekem weg en vervuult toch
- ? discriminatie is een struikelblok
- ? de beelden (video's, foto's) zijn het best blijven hangen, met daaraan vastgeknoopt het gesprek. Belangrijk punt: ieder heeft z'n eigen uitleg en toch is er veel herkenning.

Bij de plenaire toelichting stellen de ouders nog een aantal vragen en vrijwel steeds over de punten die het thema 'ouders en vrienden' betreffen. Tine wil weten of 'opvoeders' het enige beeld is dat jongeren van hun ouders hebben. Mirjam heeft de flappen lezend opgemerkt dat de jongeren eerst hun ouders belangrijk vinden en later hun vrienden. Maaïke licht dat toe: 'Dat was van toen, denk ik, van negen tot dertien jaar, toen je nog niet zoveel discussieerde met je ouders. Die zag je toen als opvoeders en je nam alles van ze aan'. Martin: 'Als je ouder geworden bent, zie je ze meer als mensen?', iets waarom de ouders moeten lachen.

ACHTERAF

In de groepjes hebben ouders en jongeren elkaar eerst verteld over hun avonden. Men dacht dat de thema's gelijk waren geweest en waren nogal verbaasd over de verschillen in programma. Dat was stimulerend voor het gesprek en men stelde elkaar veel informatieve vragen. De beeldende werkvormen zijn goed onthouden en functioneren vaak als een brug naar de herinnering van de inhoud. In de gespreksdelen waarin de videoclip aan de orde komt, zijn het de jongeren die de ouders het een en ander uitleggen, bijvoorbeeld over MTV, andere goede videoclips en Peter Gabriël.

In de op video- en geluidsopnamen vastgelegde gesprekken van de groepjes zeggen de ouders opvallend vaak de vragen van de jongeren te herkennen, 'waar jullie naar vragen, daar hebben wij ook geen antwoord op' en 'het zijn net zo goed dingen, waar ik ook vraagtekens bij plaats'. Voor de jongeren is het vervolgens moeilijk het gesprek voort te zetten. De ouders stellen veel meer vragen als zij van de jongeren iets te weten willen komen. In het totaal van de spreektijd in de groepjes zijn de ouders ongeveer twee-derde van de tijd aan het woord en de jongeren een-derde. Het aantal malen dat jongeren en ouders spreken ligt niet ver uit elkaar, maar de ouders gebruiken meer woorden en daardoor meer tijd. Als de jongeren aarzelen of een zin niet afmaken, zijn de ouders geneigd om in te vullen. De ouders vallen de jongeren vaak in de rede, iets wat omgekeerd niet gebeurt. In de plenaire rapportage begint drie maal een jongere namens het groepje met de toelichting van de flap en twee keer neemt een ouder het over. De derde jongere vraagt wel van tijd tot tijd bevestiging of hulp van zijn groepsgenoten, maar maakt zelf het verhaal af. De ouders vragen op hun beurt geen hulp.

8.4. De kristallisatiefase

De theorie

Op de eerste vijf bijeenkomsten van jongeren en ouders zijn een groot aantal thema's genoemd, die ieder op zich als exemplaar van het wederkerig geloofsleren zouden kunnen dienen. In de kristallisatiefase van het handelingsonderzoek moet deze breed uitwaaiende informatie over wederkerig geloofsleren dusdanig geclusterd worden, dat de co-actoren uit een overzichtelijk geheel beargumenteerd een keuze voor een exemplaar kunnen maken. Coenen geeft aan dat Freire en Negt die keuze voor het exemplaar voorbehouden aan de onderzoekers/begeleiders (1989, 102). Hijzelf geeft vanuit een democratisch standpunt de voorkeur aan een keuzeproces door de gezamenlijke actoren, een mening waarin ik hem volg. Het voornemen de macht over de te nemen beslissingen te delen, maakt nog niet helder hoe de verschillende taken en verantwoordelijkheden in de kristallisatiefase liggen. Dit is problematisch in zoverre het methodisch onduidelijk is hoeveel voorwerk de onderzoeker moet doen en hoeveel er te kiezen over moet blijven. Ik geef daarom aan welke theorie mij daarbij behulpzaam was en knoop daaraan de verantwoording van mijn analyserende en kristalliserende stappen vast.

De werkwijze van analyse in de thema- en kristallisatiefase vertoont gelijkenis met die van de gefundeerde theorie (id, 99).⁸⁵ Bij deze onderzoeksmethode worden in het veld op een open wijze, maar afgebakend door een probleem en soms een vraagstelling, gegevens verzameld. Van de gegevens blijken een aantal *sensitizing concepts* te zijn, op welke thema's men het onderzoek voortzet. Als het onderzoek geen nieuwe gegevens meer toevoegt, heeft men saturatie van de *sensitizing concepts* bereikt. Gelijktijdig met de gegevensverzameling is de onderzoeker al bezig met de analyse van het onderzoeksmateriaal. Al verzamelend en analyserend toont zich een bepaald patroon, dat de basis wordt voor de te ontwikkelen theorie (Maso, 1989, 78-117; Wester, 1991, 126 ev.). De overeenkomsten tussen de werkwijze van de gefundeerde theorie en het handelingsonderzoek als exemplarisch leren laten zien, dat de themafase en de kristallisatiefase onderzoekstechnisch niet waterdicht gescheiden kunnen worden. Gegevens verzamelen en analyse gaan hand in hand. Zoals de themafase feitelijk een aanvang neemt bij het eerste interview, gaat de kristallisatiefase van start op het moment dat de co-actoren als groep bij elkaar komen. De procesmatige ontwikkeling van de serie bijeenkomsten van avond naar avond duidt op dezelfde empirische verwevenheid van het fasenmodel. Het programma voor de tweede bijeenkomsten van jongeren en van ouders is pas gemaakt na de eerste bijeenkomsten. Met name bij de ouders is het verloop van de eerste bijeenkomst van invloed geweest op de thematisering van de tweede avond. De derde bijeenkomst, waarin ouders en jongeren hun eerdere groepservaringen uitwisselden, had door de retrospectieve programmering een kristalliserend effect.

Vanwege de voortgang van het onderzoeks- en leerproces is er een moment waarop de onderzoeker besluit de open gegevensverzameling als hoofdactiviteit af te ronden. In een klein handelingsonderzoek als het onderhavige kan niet gesproken worden van saturatie van de gegevens. Men kan door de vergelijking van de interviewresultaten met de gesprekken op de bijeenkomsten wel vaststellen, dat de themafase voldoende en consistente deelthema's van het generatieve thema heeft opgeleverd. De onderzoeker analyseert vanaf de eerste bijeenkomst de videobanden en alle overige materiaal en bestudeert de gegevens aan de hand van de vraagstelling van het onderzoek, totdat een patroon duidelijk wordt. In de gefundeerde theorie wordt dat patroon de basis voor de theorie. In het handelingsonderzoek levert het een overzichtelijke systematisering van de thema's op, waaruit de actoren kunnen kiezen. De onderzoeker verantwoordt, getrouw aan het uitgangspunt van de democratische samenwerking, de kristalliserende werkzaamheden, die buiten het zicht van de co-actoren zijn verricht. In de discussie en het overleg over de voorlopige uitkomsten van de kristallisatie moet blijken dat er sprake is van wederkerige adequaatheid (Coenen, 1989, 335-338). Dit is een controle voor de onderzoeker, dat de selectie en interpretatie van de gegevens uit de themafase door de co-actoren worden herkend en gedeeld.

In het handelingsonderzoek zijn er in het proces van kristallisatie twee momenten waarop de wetenschappelijke kennis van de onderzoeker sturend is. Het eerste moment is de bestudering van het materiaal aan de hand van de vraagstelling van het onderzoek en de bijbehorende theorie. Het tweede moment is de ruimte, die de onderzoeker heeft om zogenaamde scharnierthema's toe te voegen (Freire in Coenen, id, 102). Scharnierthema's zijn 'de representatie van datgene wat in de actorperspectieven nog niet tot thematisering is gekomen en wat de ontplooiingsmogelijkheden bepaalt'. Meestal gaat het om structuren en mechanismen, die interactie en communicatie belemmeren (Veenbaas, Noorda, De Visser, 1993, 179).

85 De gefundeerde theorie is onder meer bekend geworden door het werk van Glaser en Strauss (1976). De methodologie is als *symbolisch interactionisme* uitgewerkt door Denzin (1978). Deze ook als *Chicago-school* aangeduide onderzoeksopvatting is sterk beïnvloed door het werk van Dewey en Mead.

R_Veenbaas noemt dit 'theorie III', de theorie van de onderzoeker, die door integratie met theorie I en II van de respectieve co-actoren de groei en verandering moet bevorderen.

Individueeren en participeren

De bestudering en analyse van het materiaal van de eerste vijf bijeenkomsten leverde het inzicht dat de co-actoren de verhouding tussen individueren en participeren ervaren als een dilemma. Het ontwikkelen van een eigen mening en inzicht lijkt onvermijdelijk te leiden tot een gecompliceerde verhouding tot de verbanden waar men vanzelfsprekend bij hoorde. Bij de jongeren blijkt dit uit de bezinning op hun veranderingen: je bent anders geworden en je ziet je ouders anders; je hebt veel met hen en toch waarderen zij een andere inbreng niet altijd. Bij het gesprek over hun eigen geloof vonden zij het opvallend dat eenzelfde foto verschillende geïnterpreteerd kan worden. Na enig zoeken vonden zij een verklaring voor dit verschijnsel in het verschil tussen mensen, waardoor je verschillende dingen ziet in dezelfde afbeelding. Het belangrijkste gesprekspunt op die avond was dat de meesten geloof verbinden met mensen, en dat één vindt dat het ook met mystiek en eeuwigheid te maken heeft. De eenling met een andere inbreng heeft de moed om de mening van de groep ter discussie te stellen.

Bij de ouders komt het dilemma individuatie of participatie sterk naar voren in het gesprek over de kerkdienst en in de delen voorafgaande aan dit gesprek, het fotospel en de associaties. De ouders zijn blij met de ruimte het geloof individueel vorm te geven en in te kleuren, maar noteren ook opvallend veel opmerkingen over de inspiratie en frustratie van de gemeenschapskant van geloven. In deze gesprekken zoeken de ouders het contact en de ontmoeting. Ze zeggen veel in elkaars verhalen te herkennen en zich daardoor gesteund te weten. In de notities op de werkbladen van de uitwisselingsavond vermeldde zowel ouders als jongeren dat zij zich zaken van de vorige avonden herinneren vanwege het gemeenschappelijke: 'Prettig om bij anderen dingen te herkennen'. Anderen noteren juist het verschil, 'Ieder heeft een eigen visie' of zijn verbaasd over het feit 'dat anderen zo anders denken dan zichzelf'. Uit deze opmerkingen spreekt een gevoel van welbevinden als men gelijkgezinden ontmoet en enig ongemak als de opvattingen blijken te verschillen.

In de literatuur is de groeiende individuatie van jongeren van deze leeftijd breeduit beschreven (De Wit, Van der Veer, Slot, 1995; Meeus, 1994; Dieleman, Geurtsen, Speelman, 1993). De jongeren in deze groep zijn zich door de oefeningen en gesprekken op hun eerste bijeenkomst bewust geworden van hun veranderingen. Zij hebben meermalen tijdens de serie gesprekken en in de evaluaties hun verwondering over hun eigen veranderingen uitgesproken. Daaruit blijkt dat de eerste bijeenkomst een bewustmakend effect heeft gehad. De vraag van de jongeren is hoe zij met het dilemma 'trouw aan jezelf of trouw aan je ouders' omgaan. In de interviews gaven zij het antwoord 'schipperen of zwijgen?', op de eerste avond vertelden jongeren over 'heftige gesprekken, waardoor ze het wel eens werden'. De ouders herinnerden zich hun individuerende periode nog wel van hun zestiende, zoals zij dat vertelden bij het fotospel op hun tweede avond. Voor de ouders, van wie het nu 16-jarige kind hun oudste is, zijn de veranderingen een nieuwe ervaring. De ouders die een ouder kind hebben, vertelden vaak over hun ervaringen en vragen betreffende hun oudste, met name over hun groeiende zelfstandigheid en de vrijheid die zij nemen. De vraag aan de ouders is of zij de jongeren de ruimte geven voor hun ontwikkeling. Van de ouders wordt een autoritatieve opvoedingsstijl⁸⁶ gevraagd, die gekenmerkt wordt door aanmoediging van zelfstandig gedrag in combinatie met het stellen van grenzen en uitoefenen van controle als dat nodig is. De balans tussen de beide

86 De autoritatieve stijl wordt ook wel aangeduid als de democratische stijl, De Wit, Van der Veer, Slot, 1995. 107.

aspecten moet voortdurend gezocht worden. Het verschaffen van ruimte is hierin onmisbaar, want deze ouderlijke houding bevordert de zelfstandigheidsontwikkeling en het positief zelfbeeld (De Wit, Van der Veer, Slot, 1995, 107-109).

De transactionele ervaring, het theoretisch concept achter het wederkerig leren, werpt een ander licht op de verhouding individualiteit en socialiteit. Vanuit het intersubjectieve gezichtspunt behoren individuatie en participatie juist bij elkaar. Groei, ontwikkeling en leren zijn de uitkomsten van de coördinatie van individuele en sociale factoren. Binnen Dewey's kentheorie en pedagogiek staat *de samenhang van individuatie en participatie* centraal. Vanwege de procesmatige opvatting van de transactionele ervaring is het beter in werkwoorden te spreken: de samenhang van individueren en participeren. Identiteit is immers in de contextuele, continue en intersubjectieve kentheoretische visie van het pragmatisme steeds *wordende* identiteit. Omdat je verbonden bent met de wereld en de mensen om je heen, onderga je voortdurend invloeden die transacteren met wat je bent. Daardoor verander jezelf en ontstaan er nieuwe handelingsmogelijkheden, waardoor je op vernieuwde wijze deelneemt aan sociale verbanden. Het sociale netwerk van de jongeren is groter geworden en zij ondergaan daarin veranderingen. Daardoor kunnen zij in de communicatie met hun ouders nieuwe gezichtspunten aandragen, waar de ouders van kunnen leren. De toespitsing van de vraag ligt dan vooral op het punt of ouders en jongeren kunnen leren de groeiende verschillen te waarderen, want in het verschil zit de dynamiek van wederkerig (geloofs)leren (?2.4 en ?3.7). Deze bevindingen leiden tot een tussentijdse conclusie, dat de intersubjectiviteit van ouders en jongeren en dus het wederkerig geloofsleren vanwege de zich ontwikkelende individualiteit van de jongeren juist op deze leeftijd, 16 en 17 jaar, spannend begint te worden.

De exemplarische doelstelling

Het probleem zoals dat aan het begin van dit onderzoek onder woorden is gebracht, de breuk in de traditieoverdracht, is empirisch gevuld met het dilemma individuatie-participatie. In de beschrijving van de achtergronden van het onderzoek werd verondersteld dat vragen rondom de geloofsopvoeding vooral voortkomen uit grote en snelle maatschappelijke veranderingen, waardoor ouders voor de vraag staan hoe hun kinderen in deze tijd de betekenis van het geloof mee te geven. Uit de interviews met de ouders bleek al dat de keuze voor geloof en kerklidmaatschap voor de ouders ook niet vanzelfsprekend is geweest. En hoewel zij nog steeds kerklid zijn en willen blijven, is hun houding ook blijvend ambivalent. Het gemeenschapsaspect van geloven kan inspireren en frustreren. Als oplossing om hun ambivalentie en twijfel uit te houden, kiezen zij voor een partiële identificatie. Aan de ene kant zijn zij trouw, aan de andere kant vinden zij de ruimte om zelf het geloof in te vullen belangrijk. Zij relativeren hun verwachtingen of beperken hun kerkelijke participatie tot de bijeenkomsten, waarin zij zich recht gedaan voelen.

Uit de analyse van de gesprekken blijkt dat het dilemma individuatie-participatie fundamenteel een gezamenlijk probleem van ouders en jongeren is, zij het dat het voor beide groepen in de uitwerking ook weer anders ligt. De jongeren ontwikkelen zich op deze leeftijd in een snel tempo en zij oefenen zich in individuatie. Dit is de bekende karakteristiek van de adolescentie. Voor deze jongeren ligt er nog veel open. De ouders hebben de keuze voor geloof en kerk al eens gemaakt en zijn daarbij gebleven. Toch blijft voor hen de verhouding tussen individualiteit en gemeenschap vragen oproepen. Volwassen worden blijkt het dilemma individuatie ? participatie op het terrein van geloof en kerk niet op te heffen.

Het godsdienstpedagogische antwoord op het probleem luidde wederkerig geloofsleren en dit onderzoek is de beproeving van dit antwoord. De verhouding individuatie en participatie ervaren als een dilemma is een onbewuste conceptualisering van de relatie tussen mensen in de

begrippen van de klassieke Grieks-Westerse epistemologie. Dit onderzoek beproeft of een ander uitgangspunt en concept, namelijk intersubjectiviteit en transactionele geloofsveraring, nieuwe mogelijkheden biedt. Het doel van de serie gesprekken is, dat ouders en jongeren leren dat er een visie en een praktijk mogelijk zijn, waarin individueren en participeren samenhangen en elkaar over en weer beïnvloeden. Je persoonlijkheid, meningen en opvattingen en dus ook je geloof ontwikkelen zich door ontmoetingen met mensen en door deel uit te maken van de sociale wereld. Gemeenschappen, groepen en kerken worden levendig door de inbreng van verschillende individuen. En in de actieve en geëngageerde communicatie van gelovigen kan de traditie zich actualiseren (?3.7).

De algemene doelstelling van het handelingsonderzoek, het vergroten van de handelingsmogelijkheden van de co-actoren, is aan het begin van dit hoofdstuk voor dit onderzoek vertaald in:

De bevordering van het wederkerig geloofsleren van jongeren en ouders in een catechetische setting door als antwoord op de breuk in de traditieoverdracht de mogelijkheid van wederkerig geloofsleren als handelingsmogelijkheid aan te bieden.

Deze doelstelling kan na het gezamenlijk onderzoek van het probleem en het thema toegespitst worden tot de exemplarische doelstelling:

De bevordering van wederkerig geloofsleren van jongeren en hun ouders in een catechetische setting door naast het dilemma individuatie ? participatie een visie en praktijk van de samenhang van individueren en participeren te leren kennen.

De exemplarische doelstelling zal richting geven aan het gezamenlijk onderzoek van de exemplaren en kan achteraf dienen als kader voor de bestudering van het empirisch materiaal.

Kristallisatie van de thema's

Het gevonden grondthema 'individueel en participeren' is in de kristallisatie gebruikt als criterium voor de systematisering en clustering van de deelthema's uit de eerste bijeenkomsten. De kristalliserende werkzaamheden van jongeren en ouders op hun derde gezamenlijke bijeenkomst vormden daarvoor het uitgangspunt. Vervolgens is het overige materiaal onderzocht op thema's die meerdere malen genoemd zijn of waar veel en intens gesprek over geweest is. Sommige thema's zijn aan elkaar gerelateerd en onder één noemer gebracht. Daarna is het materiaal opnieuw nagelopen om te beoordelen welke thema's door de deelnemers op enigerlei wijze met het dilemma individuatie-participatie in verband werden gebracht. De vijf thema's die overbleven luiden:

- 1 *De ethische vraag: ik ken het goede, maar ik doe het niet.* De concrete aanleiding was een gesprek over het milieu, maar op meerdere momenten is er gesprek geweest over de individuele verantwoordelijkheid tegenover de mening van een groep.
- 2 *Kerk en kerkdienst.* Dit thema is in meerdere vormen en toonaarden aan de orde geweest. Bij de ouders bij de stapstenen en struikelblokken; bij de jongeren en ouders in drie groepjes op de derde bijeenkomst.
- 3 *Beelden van God, ook in de bijbel.* God als macht of God in de relaties (transcendentie en immanentie, eerste avond met jongeren) en de twijfel aan het bestaan van God (tweede avond met jongeren). Ook zijn godsbeelden in de bijbel genoemd, evenals de onbegrijpelijkheid van de bijbel. Anderzijds sprak men over herkenning van bijbelse personen: aartsvaders en -moeders blijken mensen geweest te zijn zoals wij.
- 4 *Vrienden.* Dit was vooral een thema van de jongeren. Vrienden worden steeds

belangrijker. Het feit dat je vrienden hebt en daarmee persoonlijke vragen bespreekt, wil niet zeggen dat je relatie met je ouders vermindert, maar verandert.

- 5 *Pijn en dood, waarom?* Dit komt driemaal voor op de tweede avond van de jongeren onder het punt 'waar heb je vragen bij?'. Het is ook door de ouders genoemd bij de bespreking van de videoclip en toen zij terugdachten aan hun vragen op 16/17-jarige leeftijd. Thema's als discriminatie en reïncarnatie zijn hierbij inbegrepen. Het is de eeuwige vraag naar het kwaad in de wereld.

—

De scharnierthema's

De tweede taak in de kristalliserende werkzaamheden van de onderzoeker is de toevoeging van scharnierthema's. Het centrale thema wederkerig geloofsleren is voor deze groep gekristalliseerd tot 'de samenhang van individueren en participeren' en verbonden met de voorwaarde 'leren waarderen van het verschil'. Om vast te stellen of het nodig is scharnierthema's toe te voegen, is het materiaal geanalyseerd op de momenten, waarin het deels bewuste, deels onbewuste overdrachtsmodel het handelen bepaalt. Hierbij behoren een aantal opmerkingen van de jongeren over hun ouders, een deel van het gesprek van de ouders op hun eerste avond en delen van de gesprekken tussen ouders en jongeren op de derde avond.

Uit het materiaal kwamen drie communicatieverstorende praktijken naar voren:

- 1 De ouders praten gemakkelijker en daardoor meer dan de jongeren
- 2 De ouders verpakken een mening in een vraag
- 3 Als men elkaar kennelijk niet begrijpt, wordt er weinig doorgevraagd en breekt het gesprek af

Vervolgens heb ik afgewogen of de scharnierthema's toegevoegd moesten worden aan het lijstje waaruit de jongeren en ouders de exemplaren kiezen. De onbewustheid van deze thema's maakt het moeilijk om op een theoretische manier duidelijk te maken wat het belang hiervan zou zijn. De thema's die uit het kristallisatieproces naar voren zijn gekomen, zijn alle vijf inhoudelijke onderwerpen. De communicatieverstorende praktijken hebben te maken met de onderlinge betrekkingen. Nu zijn inhoud en betrekking twee aspecten van communicatie, die praktisch gezien samengaan (Watzlawick, 1970; Schulz von Thun, 1982). Communicatie heeft altijd een inhoud én communicatie relateert mensen aan elkaar. Al werkende aan de inhoudelijke thema's die uit de groepen zijn voorgekomen, kan tegelijk ook gewerkt worden aan de verbetering van de communicatie. Het werken aan deze verbetering is een bijdrage van de onderzoeker aan het leerproces. Daarom is besloten de communicatie op vier wijzen te bevorderen door:

- 1 Zorgvuldige agogische en didactische praktijken. Dit hield een voortzetting in van de werkwijze waartoe vooraf al was besloten en waarvan de uitgangspunten gegeven zijn in '8.2.
- 2 Het benoemen van communicatieve storingen als zij plaatsvinden. Als er een concrete storing geïdentificeerd wordt, kan dat motiveren om een alternatieve manier te oefenen, bijvoorbeeld wanneer de ouders de gespreksruimte van de jongeren beperken.
- 3 Op de vierde bijeenkomst van de jongeren het gekozen exemplaar van de vijfde bijeenkomst inhoudelijk voor te bereiden, zodat zij een basis voor hun inbreng hebben.
- 4 Op de vierde bijeenkomst van beide groepen te oefenen in het onderscheid van meningen en vragen en deze oefening te presenteren als een uitbreiding van de gespreksspelregel 'spreek voor jezelf'.

De scharnierthema's worden niet aan de keuzeonderwerpen toegevoegd. Zij zijn de

concretisering van de godsdienstpedagogische kennis en vaardigheden van de onderzoeker en maken als zodanig deel uit van haar bijdrage aan het onderzoeksleerproces. Het lijstje met de vijf inhoudelijke thema's werd het gekristalliseerde overzicht, dat aan de jongeren en de ouders gepresenteerd zou worden en waaruit zij exemplaren konden kiezen als thema's voor de beide laatste gezamenlijke avonden. Mijn verwachting was dat beide groepen ieder één voorkeur zouden uitspreken, die respectievelijk het gespreksonderwerp van de vijfde en de zesde bijeenkomst zouden zijn. Maar ook hier bleek de samenwerking meer creativiteit én overeenstemming te baren dan een onderzoeker alleen kan bedenken.

Vierde avond met jongeren

VOORAF

Het programma voor deze bijeenkomst met jongeren is overeenkomstig de kristalliserende overwegingen in de voorafgaande week ontworpen. Het voor de jongeren onzichtbare kristallisatieproces zal hen voorgelegd worden, zodat zij over de adequaatheid daarvan kunnen oordelen en in gezamenlijk overleg een exemplaar kunnen kiezen. Om het theoretische en abstracte begrippenpaar individueren ? participeren duidelijk te maken zijn de wetenschappelijke termen vervangen door de woorden ?ik ? samen? en zijn spelletjes ter introductie bedacht. Deze werkwijze volgde het agogische uitgangspunt ?eerst doen, dan praten? (?8.2).

INHOUD

Het rondje en het spelletje waren een goede inzet voor de uitleg van ?individueel door participeren?. Vervolgens heb ik de systematisering toegelicht en voorgelegd. Er was geen behoefte aan aanvulling van het rijtje onderwerpen. De voorkeur van de meeste jongeren ging naar het thema ?vrienden?, ?omdat we dat niet allemaal hetzelfde zien? en ?we daar het meest mee te maken hebben?. Een aantal wilde graag over ?beelden van God, ook in de bijbel? praten, omdat ?dat het vaagste onderwerp is dat er bestaat?. Toen was het moeilijk kiezen, totdat Martin opmerkte dat je vrienden ook kunt zien als een beeld van God en er daarom misschien wel een combinatie van de twee onderwerpen mogelijk was. Ik was bijzonder verrast door deze zuivere opmerking. Maaike begreep het meteen: ?Oh, je bedoelt in hun goede eigenschappen? Nooit aan gedacht?. Ik beloofde hen na te denken over dit creatieve voorstel.

Het tweede deel van de bijeenkomst gebruikten we als voorbereiding op de gezamenlijke bijeenkomst en als oefening in het onderscheiden van meningen en vragen. We kozen daarvoor het thema ?vrienden?, omdat dit zeker op de een of andere wijze op de volgende bijeenkomst aan de orde zou komen. Als hun meningen over ?vrienden? zeiden de jongeren allen in verschillende toonaarden, dat hun vrienden belangrijk zijn in hun leven: ?Ze helpen me om uit twijfels te komen door hun visie te geven?, ?ze zijn een soort van steun?, ?je praat nu niet meer alleen over koetjes en kalfjes, maar ook over belangrijke dingen als studie, vriendenkeus en toekomst?, ?zonder vrienden zou het leven leeg zijn?, ?vrienden zijn heel belangrijk voor hoe je ontwikkelt, zij denken als je jong bent precies hetzelfde over dingen, maar als je ouder wordt, krijgen ze steeds meer een eigen mening?.

De jongeren stellen elkaar vragen over ?vrienden?. De helft van de vragen gaat over de invloed die vrienden op je hebben: ?Ben je afhankelijk van je vrienden??. De andere helft over de strubbelingen in de vriendschap: ?Hoe ga je om met het ruzie hebben met een vriend(in) die je zeer dierbaar is/was en die zich opeens tegenover je stelt, je niet meer ziet staan??. Uit hun antwoorden aan elkaar blijkt dat ?vertrouwen? het kernwoord voor vriendschap is. Je bent afhankelijk van je vrienden, maar als je ze vertrouwt, is dat niet erg. Beschadiging van het vertrouwen is ernstig, dan ?zijn het geen vrienden meer, hoogstens nog kennissen?.

ACHTERAF

De jongeren herkenden de voorgestelde thema's uit hun vorige gesprekken. De keuze van een exemplaar was een vrij soepel proces. De vraag van de jongeren naar een mogelijke combinatie van de thema's 'Vrienden' en 'Beelden van God' was verrassend. De voorbereiding op de gezamenlijke vijfde avond was inhoudelijk heel boeiend, met name omdat de jongeren het ook theologisch betekenisvolle 'vertrouwen' als het belangrijkste kenmerk van vriendschap zien. De metacommunicatieve oefening heeft een bewustmakend en individuerend effect gehad, zoals bleek uit enkele opmerkingen uit de eindevaluatie. Het onderscheid tussen meningen en vragen werd daarin door enkelen verbonden met de spelregel 'ik-zeggen' en een belangrijk leerpunt gevonden.

Vierde avond met ouders

VOORAF

De verantwoording van de kristallisatie en de procedure voor een exemplarische keuze is op dezelfde wijze uitgevoerd als bij de jongeren. Naast de kristallisatie wordt op deze bijeenkomst een scharnierthema aan de orde gesteld. Ter introductie is een casus uit *Hoe bedoelt u?* (Schulz von Thun, 1982, 49, 50) genomen. Deze tekst sloot aan bij eerder door de ouders gegeven voorbeelden van communicatieve storingen tussen ouders en kinderen. De begeleidster verantwoordde het scharnierthema door te verwijzen naar enkele misverstanden tussen ouders en jongeren in het plenaire gesprek op de derde gezamenlijke bijeenkomst. Het doel van de inbreng van het scharnierthema is de ouders het groeiende verschil met hun kinderen te leren waarderen, de daarvoor benodigde attitude te onderzoeken, en te oefenen in communicatieve vaardigheden.

INHOUD

De ouders vertelden verheugd en energiek dat er thuis nog heel wat is doorgepraat over hun gezamenlijke bijeenkomst. Samen zo'n avond meemaken geeft stof voor een gesprek. De opmerking 'ouders zijn ook mensen' blijkt in meerdere gezinnen als grap en statement een eigen leven te gaan leiden.

De discussie over de keuze voor een exemplaar werd door de ouders steeds verbonden met de vraag of wederkerig geloofsleren wel mogelijk is en zo ja, hoe dat gaat. Enerzijds schetsten ze het beeld van een constante volwassene, 'kinderen denken dat ouders altijd meer weten dan kinderen en dus kunnen zij niet van hun kinderen leren'. Zij wegen de voor- en nadelen van ouderlijke autoriteit en leidinggeven af, 'jongeren willen gewoon een antwoord, geen gezeur over wat vind je er zelf van ??' maar zij herinneren zich ook de ergernis aan hun eigen ouders, 'zij wisten het altijd precies en dan wilde ik dat ze eens een beetje meedachten'. Anderzijds zijn ze door deze gesprekken gaan nadenken over hoe ze zelf veranderd zijn sinds ze hun kinderen hebben. Hun geloofsopvattingen nu zijn anders dan vijftien jaar geleden en de ouders zijn zich bewust geworden dat het leven verandering inhoudt en procesmatig is. Ze vragen zich hierbij af welke invloeden zij ondergaan hebben en of hun kinderen daarbij horen. Ze stellen vast dat ze veel zijn veranderd, maar het is moeilijk te traceren welke factoren daar een rol in gespeeld hebben. Lies vertelt een voorbeeld van de manier waarop haar dochter met de dood van een klasgenote omging en wat zij er van leerde voor haar eigen verlies- en rouwervaringen. Ook de kinderen zijn een factor in de veranderingen van je geloof. En dat is een conclusie waar anderen door het vertellen van hun eigen voorbeelden mee instemmen.

De ouders voegen drie thema's toe aan de keuzelijst van vijf en geven daarvoor hun argumenten

- ? *de leefwereld van jongeren* ? Mirjam vraagt zich af wat de verschillen zijn tussen de manier waarop ouders en jongeren in het leven staan en wat betekent dat voor hun relatie.

Zelfs als je kinderen bij je opgroeien, moet je niet veronderstellen dat je hen zomaar begrijpt. Jongeren staan anders in het leven.

- ? *veranderen en leren* ? Frits vraagt aandacht voor zijn visie dat de wereld om je heen steeds verandert, waardoor je zelf, ook als ouder, in een voortdurend veranderingsproces bent betrokken. Dit thema komt volgens anderen goed tot zijn recht in het onderwerp ?godsbeelden?. Omdat je nu anders over God denkt dan in je jeugd kun je zien dat er veel verandert.
- ? *samen geloven, kan dat wel?* ? Hanneke en Ada benadrukken dat je geloof iets heel persoonlijks en innerlijks is. Zij vragen zich daarom af of samen geloven eigenlijk wel kan. En als het zou gaan om het delen van ervaringen, dan zou je dezelfde ervaringen moeten hebben. Carel en Frits zien juist de andere kant, samen geloven en heel verschillend zijn, moet kunnen. Anders heeft de kerk geen toekomst meer, je moet elkaar de ruimte geven en er over kunnen praten. De uiteindelijke voorkeur van de ouders gaat uit naar het thema ?godsbeelden?. Zij hebben twee motieven voor hun keuze. Als eerste noemen zij dat je alleen over God kunt spreken in mensenbeelden en -woorden, maar dan kun je niet vertellen dat God nog veel meer is. Het tweede motief komt voort uit hun eigen geloofsveranderingen: juist aan de veranderde beelden van God zie je ook hoe je zelf anders bent gaan geloven. De ouders stellen voor de eerstvolgende bijeenkomst het keuzeonderwerp van de jongeren ?Vrienden, ook beelden van God?? aan de orde te stellen en daarna te bezien of zij alsnog bij hun keuze blijven, het onderwerp ?godsbeelden?.

De casus van de metacommunicatieve oefening riep veel herkenning op. De ouders vullen de casusgegevens ruimschoots aan met hun eigen voorbeelden. In de analyse van de eigen ervaringen en de oefeningen signaleren we drie communicatieve storingen, waaraan we alternatieven en verbeteringsvoorstellen toevoegen.

- 1 Autoriteit in de vorm van ?omdat ik het zeg? roept koppigheid op. Als ouders moet je leren het ?nee? van je kind te nemen.
- 2 De neiging iets op te lossen door het probleem bij de ander leggen, ?voel jij je niet schuldig als ??
- 3 Een appèl op de ander doen en daarbij de eigen mening of gevoelens niet verwoorden, bijvoorbeeld zorg of ongerustheid.

De ouders bespreken ook de grenzen van de communicatie. In een gezin zijn er gewoon huisregels en afspraken, die je niet elk moment ter discussie stelt. In veel situaties is er geen tijd om misverstanden en irritaties te bespreken. En het menselijk tekort, zoals botheid, koppigheid en vechtlust, zal het goed begrip tussen ouders en kinderen blijven verstoren. We bespreken de ruimte die ouders hun opgroeiende kinderen moeten geven en de veranderingen in houding die dat van hen vraagt.

ACHTERAF

Doordat de ouders het lijstje met gekristalliseerde thema's in hun discussie steeds verbonden met het algemene thema van de serie gesprekken wederkerig geloofsleren was er duidelijk sprake van een toets van de wederkerige adequaatheid. De ouders droegen hieraan nog bij door voorstellen voor extra keuze-onderwerpen te doen. Het is opvallend dat in de drie door de ouders toegevoegde thema's opnieuw en uitdrukkelijk de spanning van het gevonden grondthema individuatie ? participatie tot uitdrukking komt. De ouders hebben veel vragen bij de verhouding tussen individualiteit en socialiteit. In het gesprek kwam tot uitdrukking dat ?het gelijke? als vertrouwd wordt gezien en ?het andere? als bedreigend. De relatie ?ik ? de ander? is vaak problematisch en wordt niet gezien als een mogelijke bron van verrijking en verandering. De

discussie rond de verantwoording van het kristallisatieproces bevestigt daarmee de analyse van het materiaal van de eerdere avonden. Er was behoorlijk veel gesprekstijd nodig om tot de keuze voor een exemplaar te komen. In dit gesprek kwamen wel allerlei belangrijke deelaspecten van wederkerig geloofsleren opnieuw aan de orde, waardoor ook het gezamenlijke kristallisatieproces opnieuw leermomenten bevatte.

De metacommunicatieve oefeningen werden door de ouders gewaardeerd. Zij beleven vaak genoeg allerlei strubbelingen en misverstanden met hun kinderen. De oefeningen en het gesprek maakten hen er van bewust, dat ruzie niet altijd als noodlot aanvaard hoeft te worden. Zij vonden het waardevol handelingsalternatieven aangereikt te krijgen, die hen van dienst kunnen zijn de communicatie met hun kinderen te verbeteren.

8.5. Besluit

In dit hoofdstuk zijn zeven van de negen bijeenkomsten van jongeren en ouders beschreven vanuit het perspectief van het handelingsonderzoek. De meer inhoudelijke beschrijving in dit hoofdstuk is de explicatie van het onderzoeksproces van thema naar exemplaren. In de thema- en kristallisatiefase hebben de co-actoren het probleem en de vraagstelling van het onderzoek gevuld met hun kennis en werkelijkheidsinterpretaties. Uit het onderzoek met jongeren en ouders blijkt dat de mogelijkheid of onmogelijkheid van wederkerig geloofsleren verankerd ligt in de wijze waarop men (onbewust) de verhouding individualiteit en socialiteit opvat.

De nog in spiegelende bewoordingen gestelde doelstelling voor de serie gesprekken kon door de analyse in de kristallisatiefase aangescherpt worden tot de exemplarische doelstelling. Het gesystematiseerde overzicht van de deelthema's is aan de co-actoren voorgelegd, waarop zij deze bediscussieerden en tot de keuze van exemplaren kwamen. In het gezamenlijk onderzoek van de gekozen exemplarische thema's zal het leren van een visie en praktijk van de samenhang tussen individueren en participeren centraal staan.

9. De exemplaren

9.1. Inleiding

Het verslag van het handelingsonderzoek wordt in dit hoofdstuk voortgezet met de beschrijving van de twee laatste bijeenkomsten van de serie gesprekken. Deze avonden vormen samen de exemplarische fase van het handelingsonderzoek. Het verslag van de exemplarische werkzaamheden vangt aan met de weergave van de methodologische aandachtspunten voor deze fase. De beschrijving van de gebeurtenissen op de exemplarische bijeenkomsten is wat uitgebreider dan van de eerste zeven avonden. Het doel van de exemplarische bijeenkomsten is aangegeven door de exemplarische doelstelling, *het leren van een visie en praktijk waarin individueren en participeren samenhangen*. Dit leerproces, zoals het zich in de exemplarische fase heeft ontwikkeld, zal in het volgende hoofdstuk nader bestudeerd worden. De gegevens die voor de navolbaarheid van de bestudering nodig zijn, kan men in het verslag in dit hoofdstuk terugvinden. Bij die gegevens behoort de schriftelijke evaluatie van de co-actoren. De samenvatting van de evaluatie vormt de afsluiting van het aandeel van de medewerkers aan het onderzoek.

Aan het einde van dit hoofdstuk zouden logischerwijs de drie richtinggevende doelstellingen van het handelingsonderzoek (§8.2 en §8.4) opnieuw ter sprake gebracht moeten worden. De argumenten voor de bespreking worden echter ontleend aan de nadere bestudering van de exemplarische bijeenkomsten in het volgende hoofdstuk. De evaluatie is daarom uitgesteld tot het einde van hoofdstuk 10.

Dit hoofdstuk sluit af met een evaluatie van de werkwijze van het handelingsonderzoek. Hierin worden enige leerpunten, opgedaan in de uitvoering van het onderzoek, ter sprake gebracht. In het laatste punt van die evaluatie wijs ik op de analogie van de fasering van het handelingsonderzoek en de transactionele ervaring.

9.2. De theorie

De keuze van het exemplaar is een cruciaal moment in het onderzoeksproces (Coenen, 1989, 237). Het gezamenlijke werk aan het exemplaar, gekozen uit een breed scala van probleemsituaties, moet namelijk ook dienen als voorbeeld hoe andere vragen in het veld opgelost kunnen worden. Door de keuze van een exemplaar vindt reductie van de complexiteit plaats, die nodig is om aan een oplossing te kunnen werken. Tegelijk moet het gekozen thema zo exemplarisch zijn voor allerlei andere huidige en toekomstige vragen, dat het leer- en veranderingsproces uitgaat boven deze ene situatie.

De door de jongeren en ouders gekozen exemplaren sluiten aan bij hun levens- en geloofsvragen. De manier waarop aan deze thema's samengewerkt zal worden, is niet gericht op het oplossen van de vragen of problemen, maar focust op de samenhang van individualiseren en participeren (§8.4), leren waarderen van het verschil (§8.4) en actualisatie van de geloofstraditie (§3.7). De wijze van werken aan de twee exemplarische thema's *Vrienden, ook beelden van God'* en *Godsbeelden* moet duidelijk maken dat het gezamenlijk onderzoek niet alleen deze vragen verheldert, maar ook een uitstraling heeft naar de manier waarop men met allerlei andere huidige en toekomstige geloofsvragen kan omgaan. Het exemplarische werk zal jongeren en ouders bewust moeten maken dat geloofsvragen niet gemakkelijk individueel beantwoord of opgelost kunnen worden, maar dat men daar anderen bij nodig heeft.

Uit de voor deze groep geformuleerde exemplarische doelstelling

De bevordering van wederkerig geloofsleren van jongeren en hun ouders in een catechetische setting door naast het dilemma ?individuatie ? participatie? een visie en praktijk van ?de samenhang van individueren en participeren? te leren kennen

volgt dat de wijze van werken van de vijfde en zesde gezamenlijke bijeenkomsten gericht moet zijn op de dynamiek van individueren door participeren, het leren waarderen van het verschil en de actualisatie van de geloofstraditie, zodat de deelnemers door ervaring deze processen leren kennen als een goede en verrijkende manier om met geloofsvragen om te gaan.

9.3. Vijfde avond met jongeren en ouders

Vooraf

De exemplarische themakeuze van de jongeren, waarin zij verzochten om een verbinding tussen het thema ?vrienden? en ?beelden van God, ook in de bijbel? was een uitdaging aan mijn vaardigheden als groepsbegeleidster. Het idee een bijbels vriendschapsverhaal centraal te stellen verschaftte spoedig enig licht. Het uitgangspunt, dat de werkwijze individueren door participeren moest bevorderen, leidde tot de overweging dat er voldoende ruimte voor onderzoek en gesprek in kleine groepjes van jongeren en ouders zou moeten zijn. De werkvorm ?confrontatiespel? als variant van het bibliodrama heeft alle voorwaarden in zich, waaraan voldaan moest worden. In dit spel identificeren de deelnemers zich groepsgewijze met één van de personen van het verhaal. Het spelkarakter schept de vrijheid in het bijbelverhaal nieuwe elementen te laten oplichten en deze te verbinden met de eigen ervaringen. Door de inleving transacteren de deelnemers met de geloofstraditie, waardoor die geactualiseerd wordt. Door de gezamenlijke voorbereiding en de spelvorm in vragen en antwoorden leren de deelnemers van elkaar.

De bijbel is niet ruim gesorteerd in vriendschapsverhalen, hoewel er genoeg mensen aangesproken of aangeduid worden als ?vriend? en soms als ?vriendin?. In het verhaal van David en Jonatan, en zeker in allerlei hervoortellingen, staat de vriendschap centraal, zodat de keuze vrijwel voor de hand ligt. Nadere bestudering van I Sam. 20⁸⁷ bracht meerdere dimensies van deze tekst naar voren, die de geschiktheid bevestigden. Het bezwaar dat dit verhaal in de bijbeltekst een te grote omvang heeft voor lezing en bestudering in een groep in een betrekkelijk korte tijd, is ondervangen door de bewerking van de Startbijbel te gebruiken.

Exegetische aantekeningen

De vrienden Jonatan en David staan in dit verhaal voorop, maar naast hun vriendschap spelen familiebanden een grote rol in de ontwikkeling van de gebeurtenissen. David is de schoonzoon van Saul, omdat hij met Mikal, Sauls jongste dochter, is getrouwd. Mikal hield van David (18:20, 28), maar Saul heeft haar slechts om strategische redenen aan David uitgehuwelijkt. Saul voelt zich in zijn koningschap door David bedreigd. David verzint een bezoek aan zijn eigen familie als excuus om niet naar de hofmaaltijd ter gelegenheid van het nieuwe maansfeest te hoeven. Blijkbaar kunnen verplichtingen aan de eigen familie uitgaan boven de hof- en schoonfamilieplichten, al is Saul het daar in dit geval niet mee eens.

David is van herdersjongen tot gelijke van de koningskinderen geëmancipeerd. In de tekst wordt die emancipatie driemaal bevestigd. Eerst door zijn vriendschapsverbond met Jonatan (18:3), dan door zijn huwelijk met Mikal (18:27), en ten derde male door Jonatans legitimatie

87 Van Gennep, 1976; Schuman 1988; Aertsen, 1998.

van Davids koningschap (20:13-17). De vriendschap is een relatie tussen gelijken.

Jonatan denkt een goede band met zijn vader Saul te hebben en hem te kunnen beïnvloeden. Hij doet een poging zijn vriend David te beschermen, maar Sauls woede treft ook hem. Jonatan staat tussen zijn vader Saul en zijn vriend David in. Hij heeft een typisch triangulerende positie:⁸⁸ hij verlaagt de spanningen tussen Saul en David waardoor de catastrofe (nog) uitblijft, maar zal nooit de hoofdpersoon in het epos worden. Het conflict tussen Saul en David heeft als tegenpool het verbond tussen Jonatan en David (I Sam. 18:3; 20:16). Een verbond is een overeenkomst tussen twee gelijke partijen en wordt gekenmerkt door trouw en vertrouwen.

Saul en David zijn beiden door de profeet Samuël tot koning gezalfd. Zalving in het Oude Testament betekent dat je de menselijke vertegenwoordiging van God bent en in je gedrag een beeld van God zou moeten zijn. Jonatan is degene die langs de natuurlijke weg het recht zou hebben op de opvolging, maar hij is de niet-gezalfd. Ondanks zijn tussenpositie en zijn niet-gezalfd-zijn is hij in dit verhaal de hoofdpersoon. Jonatan spreekt het meeste, eerst met zijn vader, later met David. De gezalfden zijn elkaars concurrenten en staan elkaar naar het leven. De niet-gezalfd is te vertrouwen, hij doet wat gedaan moet worden en beschermt Davids leven.

Inhoud

De groepsleden konden zelf kiezen in welke persoon en rol zij zich wilden verdiepen, zij het met een verzoek te komen tot een enigszins redelijke verdeling van het aantal mensen over de rollen. Alle vijf groepjes waren samengesteld uit jongeren en ouders. Op het papier met de stapsgewijze aanwijzingen voor de delen van het spel was een summiere introductie op de tekst gegeven:

Dit verhaal is gekozen, omdat het over de vriendschap van David en Jonatan (18:2) gaat. Deze vriendschap leidt tot een verbond (20:16). Een verbond is een afspraak, een overeenkomst tussen twee gelijke partijen. In de bijbel gaat het vaak over het verbond, dat God met mensen aangaat. Saul en David zijn beiden door Samuël tot koning gezalfd. Zalving betekent in het Oude Testament dat je de menselijke vertegenwoordiging bent van de Onzienlijke, een beeld van God.

Betekenis van de namen: David ? beminde, lieveling; Jonatan ? De Heer heeft gegeven; Saul ? gevraagd, afgebedene; Mikal, dochter van Saul, zus van Jonatan, vrouw van David ? verkorte vorm van Michaël ? wie is aan God gelijk?

In het spel kwam met name de concurrentie tussen Saul en David naar voren. Is Davids familie belangrijker dan het etentje van de koning? Dat kan niet zo zijn. Welke verplichting heeft prioriteit, het schoonzoon-zijn van de koning of de nabije familie? Deze concurrentie spitte zich toe op de vraag: 'Wie weet het beste wat Gods wegen zijn?'. De Saul-spelers tooien zich met autoriteit, zij zijn de gezalfde koning en het is niet toegestaan dat een zoon zijn vader op zijn fouten wijst. De David-groep is er zich van bewust ook gezalfd te zijn, zij laten zich voorstaan op de gunst van het volk. Jonatan is niet gezalfd, maar toont zijn liefde voor zijn vader en voor zijn vriend. Hij raadt hen bij voortduring aan om naast elkaar te gaan staan, niet zichzelf of de macht te zoeken, maar het belang van het volk. Jonatan zegt: 'Ik heb alles weggegeven, zelfs mijn pijl en boog als symbool van mijn zelfbescherming aan mijn vriend. Want zo hoog heb ik mijn vriend en hij heeft het meer nodig dan ikzelf?'. In het spel zeggen de Jonatans dat zij hun vader niet zullen helpen David te zoeken, want je verraadt je vriend niet. Saul isoleert zich steeds meer in zijn autoritaire positie en daardoor vereenzaamt hij: 'Het ligt aan David, ik moet wel zulke beslissingen nemen, want ik ben de koning?'. De pijl-en-boogspelers fungeren als wijze stem van de zijkant. Ze vragen David hoe het komt dat hij zijn vertrouwen in God, dat hij had

88 Zie voor een uitleg over triangulatie: Friedman, 1999, 42 ev.

toen hij Goliath versloeg, is kwijtgeraakt. Eén van de jongere pijl-en-boogspelers antwoordde op een vraag naar hun functie in het spel met een definitie van vriendschap: 'Een pijl zonder boog is niks en andersom ook niet. De een kan niet zonder de ander. Je hebt elkaar nodig en je bent ieder een deel'. Maar ook hun wijze raad verlost de Sauls niet uit hun eenzaamheid.

De Mikals zijn in het spel de stem- en dus de machtelozen. Zij doen hun beklag over hun 'harembestaan' bij vader Saul en echtgenoot David. Beiden luisteren nauwelijks naar haar, het spel om de macht houdt hen meer bezig. De Mikal-spelers vragen de David-groep of zijn vriendschap met Jonatan belangrijker is dan hun relatie met haar. De Davids beantwoorden deze vraag bevestigend en geven als reden, dat de vriendschap zelf gekozen is. Het huwelijk bestaat slechts als een gearrangeerde politieke verbintenis. De Mikals kiezen uiteindelijk voor hun vader, want de Davids doen zeker niets voor haar.

Nagesprek_: De pijl-en-boogspelers vonden hun rol erg moeilijk. De Saul-groep daarentegen voelde zich helemaal thuis in de macht. In het algemeen vonden de deelnemers het gemakkelijker vragen te stellen aan een tegenstander, bijvoorbeeld David aan Saul, dan aan medestanders. David en Jonatan waren het gewoon zeer eens. De Mikals voelden zich echt 'opgeborgen en uitgerangeerd', wat hen machteloos en vervolgens boos maakte.

Bij het leggen van de verbindingen naar nu komt het punt van de concurrentie sterk naar voren. De ouders spreken over het loslaten van je kind: je bent het niet altijd eens met de vriendenkeus van je kinderen, accepteer je ze dan toch? De jongeren brengen naar voren dat Jonatan dacht, dat hij een goede relatie met zijn vader had. Dat het niet zo was lag aan Saul, die gunde hem zijn vriendschap niet. In de visie van de jongeren zijn de relaties 'kind-ouders' en vriendschappen niet concurrerend, terwijl de ouders dit wel zo kunnen ervaren. De jongeren wijzen er op, dat de vader Saul alle aangeboden openingen in het spel, bijvoorbeeld de pleidooien van Jonatan, de raad van de pijl-en-boog en Davids uitspraak: 'Ik hou van je?', heeft genegeerd.

Jonatan, en secundair de pijl-en-boog als deel van hem, is de 'beste' persoon van het verhaal. Hij probeert de mensen met elkaar te verbinden en relaties te herstellen, hij is niet op zijn eigen macht uit en heeft de meeste liefde. Toch wordt hij geen koning. Dit brengt de deelnemers op de vraag, of alleen de gezalfden 'beeld van God' zijn of dat iedereen dat is. Met verwijzingen naar het scheppingsverhaal concluderen de deelnemers dat iedereen het kan zijn, maar dat degene die te vertrouwen is en trouw toont het waar maakt. We besluiten deze bijeenkomst met de afspraak de volgende keer het thema 'beelden van God' nader aan de orde te stellen.

Bij de slotronde, waarin de deelnemers werd gevraagd wat zij van deze avond meenamen, toonden de ouders zich in meerderheid geraakt door Sauls (vader)rol. Zijn triestheid lag in het feit, dat hij zijn kind niet kon loslaten en mensen en relaties niet durfde te vertrouwen. De ouders vinden het begrip 'trouw' de kern van het verhaal en van de betekenis voor nu: familie- en vriendschapsrelaties kunnen alleen bestaan als mensen trouw aan elkaar zijn. De ouders blijven nadenken over de symboliek van de pijl en boog: is vriendschap een levensbehoefte of zelfbescherming?

Voor de jongeren was de inleving in bijbelse personen en het thema 'vriendschap' belangrijk. De bijbelse figuren waren opeens menselijk en levend geworden. Zij zagen nu de diepte van het verhaal. De jongeren vinden dat de relatie ouders-kinderen anders is dan de relatie kinderen-hun vrienden en dat zij niet met elkaar hoeven concurreren. Jonatan oogst bewondering, omdat hij in zijn dubbelpositie vader en vriend in ere probeert te houden. Ook de jongeren noemen 'trouw', en dan als hét kenmerk van vriendschap.

Achteraf

De jongeren en ouders hebben zich met overgave aan de inleving in de personen en het spelen

van het spel gezet. Na een wat aarzelend begin kende het spel veel ontwikkeling en spannende momenten. Het feit dat Saul niet te bewegen was, maakte de andere personen machteloos. De Sauls bleven daarin dicht bij de bijbeltekst en zorgden voor een verscherping van het fundamentele conflict, het dilemma 'macht of liefde?' en de concurrentie van relaties.

De keuze van het bijbelverhaal is een gelukkige geweest, en met name omdat in het verhaal vriendschaps- en familiebanden belangrijk zijn. Jongeren en ouders herkenden zich in de vragen en problemen van het verhaal. Voor de jongeren lag de actualisatie in het verlengde van hun eerdere gesprekken, zoals de bewustwording van hun veranderingen op de eerste avond, wat zij uitgelegd hebben over de relatie met hun ouders op de derde bijeenkomst, en hun gesprek over vrienden op de vierde avond, waarin zij zich voorbereidden op het thema van deze bijeenkomst. Ook de ouders verwerkten gespreksonderwerpen van hun vorige bijeenkomst in het spel, zoals zeggenschap hebben over je kinderen en hen moeten loslaten.

Het probleem van de concurrentie van familie- en vriendschapsrelaties kreeg in het spel veel meer aandacht dan het bedoelde thema van deze avond *Vrienden, ook beelden van God?* De exemplarische themakeuze van de ouders voor de zesde bijeenkomst is daarom een goede mogelijkheid tot voortzetting. Bij het thema *Godsbeelden* kunnen zaken, die op deze avond niet aan de orde gekomen zijn, alsnog een kans krijgen.

9.4. Zesde avond met jongeren en ouders

Vooraf

Evenals de vijfde bijeenkomst is deze avond voorbereid met het oog op de exemplarische doelstelling. Dus opnieuw zouden er gelegenheden voor onderling gesprek, bewustwording, verandering en actualisatie geboden moeten worden. De ouders kozen het thema *Godsbeelden*, omdat zij aan de verandering van hun beeld van God hun geloofsveranderingen afmeten en omdat zij zich in hun menselijk spreken over God ook beperkt voelen. Een aantal van de jongeren had ook hun voorkeur voor dit onderwerp uitgesproken, met de reden dat 'dit het vaagste onderwerp is dat er bestaat'.

Het feit dat de bijeenkomst plaatsvond op de vooravond van de boekenweek, die in 1997 het thema *Mijn God* had, werd als een gelukkige omstandigheid ervaren. Het exemplarische thema was niet alleen iets in en van deze groep, maar had een verbinding met de context. Alle media besteedden veel aandacht aan het niet onomstreden thema. Met een referentie aan die contextuele inbedding gaf ik de avond de titel *Mijn God ? en de jouwe dan?*

Theologische aantekeningen

Het begrip 'godsbeeld' is in een betrekkelijk korte tijd ingeburgerd in de woordenschat van gelovigen. Als thema in cursussen en gespreksgroepen en als onderwerp van catechetisch en toerustingsmateriaal kon men het de laatste tien jaar veelvuldig tegenkomen. Het woord 'godsbeeld' heeft traditionelere aanduidingen als 'eigenschappen, attributen, predicaten, deugden of volkomenheden' (Berkhof, 1973, 117) vervangen. De discussies over het schriftgezag hebben een brede basis gelegd voor de acceptatie van het antropomorfe spreken over God. De feministische theologie heeft belangrijke kritiek geleverd op de vanzelfsprekende prioriteit van bepaalde godsnamen als uitdrukking en legitimatie van androcentrisme, antropocentrisme en westers imperialisme.⁸⁹ In plaats van beschouwingen over 'eigenschappen' van God, projectiemechanismen of 'analogia revelationis' ontvouwt men nu theorieën over

89 Daly, 1973; McFague, 1990; Chung, 1992; Biezeveld, 1996.

metaforische taal (Biezeveld, 1996, 272 ev.).⁹⁰ In metaforische taal klinken de eigen vertrouwde ervaringswereld en bijzondere ervaringen tegelijk. Daarom zitten er aan het spreken over God in metaforen twee kanten. Metaforisch spreken over God verlicht de interpretatie van eigen ervaringen en ?het is taal, die schokkend, verrassend en kritiserend kan inbreken in onze werkelijkheid? (id, 305). Van der Graft heeft één van zijn dichtbundels de titel *Onbereikbaar nabij* (1997) meegegeven en dat is een spannend voorbeeld van metaforisch spreken. Deze poëtisch rake paradox heeft een veelvoud aan betekenissen. Het is een metafoor voor God, het zegt iets over de relaties tussen mensen en het is een meta-metafoor. Als metafoor zegt het precies wat metaforen doen: zij verbinden, maar laten niet samenvallen en de twee betekenissen verhelderen elkaar over en weer.

Het bewustzijn dat we alleen menselijk over God kunnen spreken en dat de veelheid van namen en beelden voor God, ook in de bijbel, expressies zijn van menselijke ervaringen, leidt tot een nieuw verstaan van het beeldverbod. De tweede regel van de tien geboden wordt niet meer geëxegeseerd als een verbod tot beeldvorming, maar als een ernstige waarschuwing tegen de verabsolutering van het ene beeld boven andere. In de veelheid van namen, beelden en metaforen waarin we over God kunnen spreken, ligt ook de relativering. De mens die over God wil spreken, ziet maar een klein deel van God. Ook hierin zijn mensen op elkaar aangewezen; van en met elkaar leer je andere beelden van God zien en hoor je over ervaringen met God, die buiten je eigen beperkte levenservaringen liggen.

Inhoud

Het thema van deze bijeenkomst is geïntroduceerd met verwijzingen naar de boekenweek. De titel van één van de boeken, die ter gelegenheid daarvan verschenen zijn, Kuiterts *Aan God doen* (1997), verwoordt wat wij deze avond gaan doen. De werkwijze op deze avond is in gelijke mate bepaald door de exemplarische doelstelling en het inhoudelijke thema. De op eerdere avonden gevolgde werkwijze van ?eerst voor jezelf, dan met anderen? werd aangehouden. De vragen, die op het werkblad gegeven werden, dienden om de eerste (eventueel intuïtieve of associatieve) keuze te kunnen overdenken, zodat ieder in het groepje iets heeft te vertellen. Door de individuele bezinning komt de beginsituatie van elke deelnemer aan bod.

De eerste vraag (- zijn er ervaringen of gebeurtenissen in je leven, waardoor dit beeld van God jou aanspreekt?) is geformuleerd met het oog op de theorie over de metaforische taal en vraagt naar mogelijke biografische ervaringen als achtergrond van de keuze van het godsbeeld. De tweede vraag (- zijn er mensen, die jou dit beeld van God meegegeven hebben?) ligt in dezelfde lijn, maar richt zich specifiek op mensen en relaties. De derde vraag (- ken je het beeld ook uit de bijbel, misschien uit een verhaal of tekst?) kan de deelnemers bewust maken van eventuele verbanden ? bevestigend, kritisch of als openbaring ? tussen hun godsbeeld en de traditie.

Na de vertelronde in de kleine groepen kregen de deelnemers een blad met een tweede opdracht en een onbeschreven kaartje. De vraag luidde: ?Nadat je elkaars verhalen gehoord hebt: is er een tweede beeld van God dat je er bij wilt hebben? Zo ja, schrijf het op het kaartje en vertel de anderen wat je daarin aanspreekt?. Deze tweede opdracht was gemaakt in de veronderstelling dat in het intersubjectieve proces verschuivingen ten opzichte van het eerste beeld kunnen optreden. Als er veranderingen plaatsvonden, zouden de deelnemers van elkaar leren, met elkaar hun beelden van God verrijken en de godsleer actualiseren. Voor het onderzoek zou nader zicht op het verloop van de inter- en transacties waardevol zijn.

90 Zie voor de godsdienstpedagogische achtergronden van de symbooldidactiek: Kuindersma, 1998 en gericht op de homiletiek en de catechese: Jonker, 1998.

Miniaturen

Het gezelschap verdeelt zich in groepjes van vier of vijf personen. De onderstaande samenvatting van de gesprekken is in dezelfde clustering ingedeeld. Als tegenhanger van de twee groepsportretten in hoofdstuk 6 is per persoon een miniatuur gemaakt, waarin ieders keuze en toelichting is weergegeven. In deze verslagvorm zijn de dynamiek van het gesprek, de individuele verschuivingen en daarmee de transacties het beste zichtbaar. Voor het overzicht noteer ik bij de eerste naamsvermelding of het een jongere (j) of een ouder (o) betreft. De predikante, de catechete van de jongerengroep, is deze laatste avond ook aanwezig. Zij doet mee met het vijfde gespreksgroepje. Voor een juiste weergave van dat hele gesprek maak ik van haar bijdrage ook een portretje. Voor de gelegenheid krijgt zij de naam Sofie.

GROEP 1

Tine (o) heeft als godsbeeld 'schepper' gekozen. Dit beeld spreekt haar aan vanwege het ontluikende voorjaar. Dat is elk jaar een wonder. Zij vermoedt dat zij dit beeld van haar ouders heeft meegekregen. De bijbelse verbinding legt ze met het scheppingsverhaal, zelfs al zou dat niet helemaal kloppen. Gedurende het gesprek vult Tine een aantal malen de opmerkingen van de anderen in of aan met associatieve citaten van bijbelteksten, zoals 'Ik ben de Weg, de Waarheid en het Leven. Niemand komt tot de Vader dan door mij?' en 'Jezus is het Licht der wereld?'. Zij schrijft uiteindelijk als tweede beeld 'alpha en omega' op, omdat God er was voor de schepping; hij is te groot om te vatten en eigenlijk kun je hem alleen kennen door zijn zoon Jezus. Dit beeld is haar conclusie na een gesprek over andere godsdiensten. God gaat boven alle menselijke interpretaties uit, maar zijn menswording in Jezus is ons houvast.

Lidewij (o) heeft als eerste keuze 'leven?' en sluit zich aan bij Tine's vertelling over het voorjaar. Zij heeft het van haar vader, die haar altijd op allerlei dingen in de natuur wees: 'Kijk daar eens ?? Lidewij's tweede beeld is 'tolerantie?'. Dit is ingegeven doordat een belangrijk deel van het gesprek gaat over het boeiende en interessante van New Age, de Islam en het Jodendom. De gespreksgenoten noemen wat hen daarin aanspreekt en wat zij er voor hun eigen geloof van kunnen leren. Lidewij legt uit dat God misschien wel streng is, maar ook tolerant tegenover mensen. Zij wil dat ook graag, 'verdraagzaam zijn en een groot hart hebben?'.

Hanneke (o) heeft voor haar eerste keuze een blanco kaartje genomen en daarop 'genezer?' geschreven. Zij leest op het ogenblik op aanraden van haar broer *De Celestijnse belofte*. Door dit boek leeft zij bewuster en stijgt wat uit boven een gevoel van in zichzelf opgesloten zijn. Uit de bijbel kent zij Jezus als genezer van lammen en blinden. In de tweede ronde schrijft Hanneke 'licht?' op een geel kaartje: 'Als iemand overlijdt gaat het licht uit, en als je het weer helemaal ziet zitten voel je je verlicht. Tenslotte kan niks zonder licht leven?'.

Maaïke (j) heeft intuïtief gekozen: 'Ik zag 'water' liggen en toen dacht ik: die neem ik?'. Zij legt uit: 'Je kunt niet zonder water, maar je staat er pas bij stil als je dorst hebt. En dat heb je ook met God, ik denk eigenlijk dat je daar ook niet zonder kunt?'. Zij heeft dit beeld van niemand, want ze heeft er nog nooit concreet over nagedacht. Ze kent het wel uit de bijbel en denkt dan aan het water, dat Mozes uit de rotsen sloeg en aan het volk dat door de Schelfzee trok. Als tweede beeld schrijft Maaïke 'krachtbron?' op een kaartje, want 'kracht uit God en kracht uit het geloof heb je nodig, net als water?'. Zij zegt op dit tweede beeld gekomen te zijn door het gesprek, maar vooral door Everts opmerking op de tweede avond, toen hij uitlegde, dat geloof voor hem te maken had met mystiek en eeuwigheid. Later in het gesprek, als Richard zijn vraagteken heeft laten zien, zegt Maaïke dat zij wilde dat zij op dat idee was gekomen, want een vraagteken geeft precies weer hoe zij over God denkt.

Richard (j) heeft 'eeuwige?' gekozen. Hij kan niet precies zeggen waarom, maar 'God zou

volgens de bijbel er voor kunnen zorgen dat je eeuwig blijft leven, ja, dat vind ik?. Richard denkt dat hij dit beeld van zijn ouders heeft meegekregen. Als tweede keus heeft Richard een vraagteken getekend en legt uit dat hij op dit beeld kwam door het gesprek over de verschillende godsdiensten. Hij vindt ?dat je geen definitie van een God kunt geven als iedereen er anders over denkt, want het is niet een niets?. Daarom is een vraagteken het beste beeld.

GROEP 2

Swen (j) heeft ?regenboog? gekozen, omdat hij God ziet ?als een soort huls die om de aarde heen zit, als een soort omringende bescherm laag?. Hij ziet dat in gebeurtenissen die net goed gaan en kent het beeld van Noach, waar de regenboog het teken van hoop en een nieuw begin is. In een gespreksdeel over de drie-eenheid zegt Swen dat afstandelijke godsbeelden zoals ?almachtige? hem niet zo aanspreken. Daarom heeft hij als tweede beeld een berg met een wolkenring om de top getekend: een met nevel omsloten berg. Tegen de berg, die eigenlijk oneindig hoog zou moeten zijn, kijk je op, maar hij is ook verbonden met de aarde. De wolken drukken uit dat God geheimzinnig blijft, ?je kunt wel naar hem op weg gaan, je komt er misschien wel dichterbij, maar je komt er nooit helemaal?.

Jaap (o) heeft als godsbeeld ?rots?. Hij heeft door gebeurtenissen in zijn gezin ervaren dat je altijd op God kunt terugvallen; God is ?een rots in de branding?, een houvast. Zijn ouders gaven hem het beeld mee. De bijbelse verbinding ligt in het verhaal, waarin Jezus over het water loopt. Zoals de discipelen altijd op Jezus konden vertrouwen, ook in storm en tegenspoed, zo ziet Jaap God. Als tweede schreef Jaap ?vreugdegod? op een kaartje en hij is zelf verrast over deze vondst. Voor hem blijft het belangrijkste, dat God je niet laat vallen. Maar God is niet alleen in verdriet en leed bij je, ook in de fijne dingen van het leven.

Joris (j) koos rots, omdat ?een rots eeuwig is en God ook altijd geweest is?. Hij heeft het godsbeeld van zijn ouders. Als het om bijbelverhalen gaat, moet Joris aan David denken, die zich verstopte in een grot. Hij ziet dat meer figuurlijk: David probeerde ?in Gods schaduw te staan, hij zocht steun bij hem?. Voor de tweede ronde heeft Joris ?mannelijk, vrouwelijk, onzijdig? op een kaartje geschreven. Hij kwam hierop door het gesprek van de overige drie groepsleden over vrouwelijke godsbeelden en vindt het belangrijk dat ?zulke vragen juist open blijven?. Tenslotte zijn al die beelden in de bijbel ook maar beelden van mensen.

Mirjam (o) heeft ?bron? in de betekenis van ?oorsprong?. In een gesprek met Swen, die bij bron denkt aan een oase die groei en vruchtbaarheid geeft, legt Mirjam uit dat haar beeld ?meer een waterput is, waar je zelf met je emmertje aan de gang moet gaan?. Zij relateert dit beeld aan een feministische theologiegroep, waar zij leerde over vrouwelijke namen voor God en noemt in dat verband ook het verhaal van de vrouw bij de bron uit Joh. 4. Mirjam, Jaap en Swen voeren een gesprek over vrouwelijke godsbeelden, een mogelijkheid waar Jaap nog nooit van heeft gehoord en waar hij erg aan moet wennen.

Als tweede beeld heeft Mirjam ?geest?. Dit godsbeeld drukt vooral beweging en verbinding tussen mensen uit. Dat is belangrijk, zodat ?mensen zich niet als eenling met een eigen beeld voor anderen afsluiten?.

GROEP 3

Vooraf: de mensen in groep 3 hadden elkaar over het eerstgekozen godsbeeld veel te vertellen. Naar aanleiding daarvan kwamen onderwerpen als ?vroeger en nu?, ?bijbeluitleg en preken? en ?het verschil tussen kerken en godsdiensten? uitgebreid aan bod. Ieder groepslid heeft wel een tweede keuze gemaakt, maar zij zijn niet toegekomen aan een uitleg daarover.

Herman (j) heeft het woord ?trouw? gekozen. Dit beeld van God is door de jaren heen gegroeid

en het wordt steeds sterker. In eerste instantie weet Herman niet precies waar hij dit beeld vandaan heeft, maar hij noemt later zijn ouders, die zijn basis zijn. Hij denkt dat het ook met liedjes van de basisschool te maken heeft, die gaan over 'nieuwe morgens'. Voor Herman is de eigenlijke betekenis dat je van God steeds weer een nieuwe kans krijgt. Als tweede keuze heeft Herman het woord 'weg'.

Carel (o) heeft als godsbeeld 'weg'. Hij reist al jaren elke dag per auto een uur naar en van zijn werk. Met een muziekje aan zijn dat uren geworden, waarin hij kan denken, peinen en overwegen. Niet elke dag en niet te zwaar, maar het is tijd voor hemzelf, die hij nu niet meer zou willen missen. Zijn ouders hebben het geloof nooit uitgedragen en zij konden er niet over praten, maar toch heeft hij het van hen. Hij associeert zijn beeld met het bijbelse 'de weg, de waarheid en het leven', al moet daarbij 'de waarheid' wel tussen haakjes staan. Carel gelooft niet in 'van kافت tot kافت' en hij heeft een reuze hekel aan geloofsdiscussies over 'de waarheid', zoals die vroeger gevoerd werden. Ook waar mensen nu nog de verschillen tussen kerken met grote nadruk naar voren schuiven en zwaarwichtig bespreken, kunnen zij niet op Carels instemming rekenen. Als tweede keuze heeft Carel 'muziek'.

Gerda (o) heeft 'licht' gekozen. Licht is in haar leven het belangrijkste. Zij ziet dat in het aankomende voorjaar, die gelukkig de wintertijd waarin depressies op de loer liggen, verdrijft. Advent is daarom voor haar een belangrijke tijd en zij vindt vooral de tekst van Joh. 1 heel mooi, evenals het lied *Licht dat mij aanstoot in de morgen*. Het doven van de paaskaars aan het einde van de Goede Vrijdagdienst is daarentegen wel een terechte, maar bijna niet te verdragen symboliek. Zij denkt bij dit beeld aan iemand die haar 'door de depressie heeft heengehaald en dat was een levensreddende ervaring'. Als tweede godsbeeld heeft Gerda 'trouw' gekozen.

Lies (o) heeft als godsbeeld het woord 'grensganger' op een kaartje geschreven. Zij vertelt over eerdere momenten op deze bijeenkomsten, waar zij ook over grenzen sprak. De ambivalentie van grenzen, tegen grenzen aanlopen en de veiligheid die je hebt binnen grenzen, houden haar steeds weer bezig. Aan de ene kant geeft God ruimte en vrijheid, aan de andere kant draag je zoveel verantwoordelijkheid en moet je keuzes maken. Lies' godsbeeld is in de loop van haar leven sterk veranderd, maar wat ze van haar ouders leerde 'God houdt van je, en ook als je denkt effe niet, laat hij jou niet los' blijft altijd op de achtergrond aanwezig. Vooral naar aanleiding van Lies' beeld volgt een uitgebreid gesprek over de verschillen tussen de kerken, over de manier waarop men elkaar vroeger bevocht, en de moeite die men ook nu nog heeft elkaar als medegelovigen te accepteren. Lies' tweede godsbeeld is 'ander'.

GROEP 4

Evert (j) heeft als godsbeeld 'kracht' gekozen. Hij maakte deze keuze niet zozeer vanwege persoonlijke ervaringen, maar denkt daarbij aan natuurkrachten zoals onweer en bliksem. Daar is hij van onder de indruk. Hij weet niet wie hem dit beeld heeft meegegeven, maar kan wel iemand noemen die hem inspireert: Jim Morrison, zanger van *The Doors*. Zijn levensdoel was alles te beleven, wat uitging boven de grenzen van de werkelijkheid en dat hoor je in zijn muziek. Evert en Marjolein praten veel met elkaar, en af en toe met de moeders, over science fiction en fantasy-boeken, -films en -tv programma's, waar zij beiden erg van houden. Zij bespreken de manier waarop men in science fiction omgaat met goed en kwaad, met de vaagheid van de grenzen tussen leven en dood, en tussen werkelijkheid en fictie, en welke rol magie daarin speelt. Everts tweede keuze is dan ook 'magie'.

Marjolein (j) heeft intuïtief 'boom' gekozen. Zij denkt daarbij aan grote sterke bomen zoals een prachtige eik op een berg, waarvan je denkt dat die er al eeuwig staat. Van zo'n boom gaat kracht en steun uit, zoals God mensen steunt in verlies en rouw. Zij heeft de liefde voor de natuur van

haar ouders meegekregen en daardoor ook dit godsbeeld. Als bijbels verhaal denkt zij aan de brandende braamstruik, al is dat wel tegengesteld aan grote bomen met enorme kruinen en wortelstelsels. In het spoor van haar gesprek met Evert kiest zij ook als tweede godsbeeld ?magie?, want ?of God waarheid is, of aanwijsbaar ergens in het heelal, daar zal nooit iemand achterkomen. Wij zien het niet of hij laat zich niet zien?.

Ada (o) ziet ?trouw? als de kern van het leven: ?Trouw aan je vrienden, trouw aan je ouders en daarom ook trouw aan God?. Zij probeert los te komen van de traditionele gereformeerde hokjesgeest en minder te letten op de dingen waarin we verschillen, maar juist te zoeken naar hetgeen waarin we trouw aan elkaar kunnen zijn. De hele bijbel staat vol van Gods trouw aan mensen. Ada hecht grote waarde aan een persoonlijk godsbeeld, want aan een onpersoonlijk godsbeeld is minder steun te ontleen. ?Ergens? in geloven is onvoldoende, en geloven in ?krachten? heeft het gevaar in zich dat de ene mens de ander van zich afhankelijk maakt, zoals dat in sommige alternatieve stromingen en geneeswijzen te zien is. Zij stelt vanuit deze zienswijze vragen aan Evert over zijn opvatting van ?kracht?. Evert zegt dat ?kracht? als bijvoorbeeld ?wilskracht? juist heel belangrijk voor de richting van je leven kan zijn. Hij verdedigt de mogelijkheid beelden te gebruiken, die iets over het bovenwerkelijke zeggen. Hij vermoedt dat sommige mensen het misschien gemakkelijker vinden God als een persoon te zien. Ada zou niet kunnen leven met een onpersoonlijk godsbeeld. Ada heeft als tweede keuze ?leven?, omdat het God gaat om het leven van mensen en niet om machten en krachten.

Carla (o) heeft ?muziek? als eerste keuze. Door zingen en muziek word je boven jezelf uitgetild en als je dat samen met anderen doet, is het nog inspirerender. Als je samen zingt, heb je niets te maken met ruzietjes en verschillen van mening tussen mensen. Carla voelt zich eigenlijk wel aangesproken door alle godsbeelden van de anderen. Maar met name Marjoleins verhaal over de ?boom? maakte haar bewust hoe belangrijk zij de natuur en het voorjaar vindt. Daarom heeft zij als tweede beeld het woord ?licht? opgeschreven.

Leonie (o) had het woordje ?naaste?. Zij vindt dit het belangrijkste woord van het hele geloof, en dat niet door een speciale gebeurtenis maar door haar hele levenservaring. Zij heeft dit besef al in haar opvoeding meegekregen: mensen als je naaste zien, hen helpen en bijstaan. Dat dit belangrijk is, loopt rechtstreeks uit de bijbel weg. Aan het gesprek over de persoonlijke en onpersoonlijke godsbeelden levert Leonie een bijdrage door er op te wijzen, dat je God ook in gebeurtenissen kunt zien, want: ?Er gebeuren ook heel veel mooie dingen en je kunt er gevoel voor krijgen, dat die met God te maken hebben?. Leonie vindt ?trouw?, het woord dat Ada als eerste keuze had, een goede aanvulling op haar beeld. Juist als je elkaars naaste wilt zijn, moet je trouw blijven.

GROEP 5

Martin (j) heeft ?vriend? als godsbeeld gekozen en hij verwoordt zijn eerder uitgesproken gedachte (avond 4), dat je in de goede eigenschappen van je vrienden soms God kunt zien. Hij heeft dit zelf bedacht. Bij een bijbels verhaal denkt Martin aan de barmhartige Samaritaan, die rechtvaardig en te vertrouwen is, terwijl hij degene is van wie je het niet verwacht. Als Martin over de barmhartige Samaritaan vertelt, sluit hij in zijn woordkeuze aan bij Sofie's uitleg over haar keuze van een godsbeeld. Hij biedt haar daarmee een uitweg voor de vraag waarmee zij zit. Tegelijk verschuift ook zijn eigen beeld. Zijn tweede keuze is het woord ?vreemde?, wat hij toelicht met ?iemand die je niet kent, een vreemde of een vreemdeling, iemand van wie je het niet verwacht, kan opeens een beeld van God blijken te zijn?.

Ruth (j) heeft ?vriendin? gekozen en zij ziet de verbinding tussen haar vriendin en God dat zij van allebei steun ontvangt. Ruth heeft ooit van iemand die nu overleden is, gehoord dat God een

vriend van je is. Dat zei haar eerst niks, maar door de vriendin die ze nu heeft, kan ze het begrijpen. Een vriendin kan je troosten en geeft je vertrouwen. Ruth hecht grote waarde aan vriendschappen, maar zij kent ook het verdriet van geschonden vertrouwen en de verbroken relatie. Door Martins verhaal over de barmhartige Samaritaan kiest Ruth als tweede godsbeeld 'hulp'. Iemand die je helpt laat je iets van God zien.

Frits (o) heeft als eerste beeld 'stilte'. Hij maakte deze keus omdat hij bezig is geweest met meditatie-oefeningen, die veel voor hem betekenen. Tijdens een meditatie zag hij beelden van een weg met bomen erlangs. Later zag hij precies dezelfde weg op een afbeelding in een nooit eerder gelezen boek. Deze ervaring was heel bijzonder en maakte hem erg blij. Het mediteren heeft hij geleerd uit een boekje van Sri Brabindi. Dat is dus de persoon van wie hij zijn godsbeeld heeft. Een verbinding met de bijbel ziet hij in de 'woestijn', de plek waar ook Jezus zich terugtrekt en de stilte zoekt. De woestijn is de plek, waar je tot jezelf komt. Frits' vroegere godsbeeld was 'een man op een wolk met een lange witte baard'. Een verhaal van Herman van Veen, waarin God een oude vrouw in een armzalig hutje blijkt te zijn, schokte hem aanvankelijk zeer, maar het heeft op termijn zijn beeldvorming ingrijpend veranderd. Martin vertelt over een plaatje van een wolk, waaruit een grote hand reikt naar een kleine mensenhand. Als tweede godsbeeld schrijft Frits 'handvat' op een kaartje, omdat elke aanduiding voor God functioneert als een handvat, zodat je hem kunt aanroepen en over hem kunt spreken. Beelden helpen 'God en je eigen problemen hanteerbaar te maken'.

Arend (j) heeft 'mens' als godsbeeld gekozen. Mensen zijn het beeld van God, door God geschapen, maar dat moet je niet te letterlijk opvatten: 'Het is een beeld en je ziet God niet als een mens rondlopen, je weet niet waar je hem ziet'. Arend probeert het nog duidelijker te maken en zegt: 'Ik zie God meer als een wind, waarin een stem verborgen zit'. Arend is zelf op dit beeld gekomen, want niemand weet hoe God er uit ziet en niemand komt er echt achter. Martin en Sofie dragen respectievelijk 'de brandende braambos' en 'Elia's suizende stilte' aan als bijbelse beelden, die passen bij Arends 'stem in de wind'. Als keuze in de tweede ronde schrijft Arend het woord 'wind' op het kaartje, waar hij een windroos met vier windstreken naast tekent.

Sofie heeft een kaartje met het woord 'rechtvaardige' uitgekozen. Zij vindt het in het werk in de gemeente soms onmogelijk rechtvaardig te zijn en iedereen recht te doen, terwijl dat wel zou moeten omdat God rechtvaardig is. Maar misschien is vertrouwen nog wel belangrijker, want mensen die je vertrouwt, vergeef je het ook wel als ze niet helemaal rechtvaardig kunnen zijn. Ruth, Martin en Frits ondersteunen het belang van vertrouwen in mensen en leggen opnieuw het verband tussen vertrouwen en vriendschap; zij vertellen over beschadigd vertrouwen, waardoor vriendschappen breken. Als tweede godsbeeld kiest Sofie 'vriend', het woord dat Ruth en Martin als eerste keuze hadden en zegt: 'Wij, als hopeloze rechtvaardigen, mogen toch altijd nog vriend van God zijn? of God wil nog altijd onze vriend zijn?'.

Het plenaire gesprek

Enkele mensen vertellen in de grote groep in het kort iets over hun keuzes en beelden. Ada benadrukt opnieuw het belang dat zij hecht aan een persoonlijk godsbeeld, waarop Evert zijn visie verwoordt dat hij een persoonlijk godsbeeld juist te klein en te menselijk vindt. Hij sluit aan bij Richard, die over zijn 'vraagteken' heeft verteld. Een vraagteken is een adequaat beeld, want dat relateert de menselijke neiging God in te perken terwijl niemand het weet. Ada vraagt zich daarop af, wat ons nog bindt als hierover zo verschillend wordt gedacht. Marjolein vindt de veelheid logisch, want alle mensen zijn verschillend. Maaike, Ruth en Carla zeggen dat zij zich in veel godsbeelden van anderen kunnen inleven en juist de rijkdom spannend en inspirerend te

vinden. Lies en Frits leggen uit dat de veelheid van beelden ontstaat doordat je een verbinding maakt met je eigen ervaringen, en dat moet je ook durven. Jaap vindt dat een beeld, dat voor een ander belangrijk is, juist voor jou niet goed kan zijn. Meerderen benadrukken, dat in verschillende beelden over God praten de enig mogelijke manier is. Je moet zelf onder woorden brengen waar je nog niet zo bewust over nagedacht hebt, de meningen van anderen zetten je aan tot nadenken en daar leer je van. Ada kan zich wel vinden in 'God is alles in allen'.

Frits brengt opnieuw het thema 'kerk' ter sprake. Hij heeft door deze avonden ervaren, dat je een verband met mensen zoals een kerk nodig hebt om met het geloof bezig te zijn. Het gesprek met anderen verlevendigt je eigen geloof. Hij pleit voor meer gelegenheden, waar men samen het geloof bespreekt en de verschillen als inspiratie aan bod kunnen komen, want 'de jongeren hebben tenminste nog de catechisatie'. Tine ondersteunt zijn uitspraak door haar waardering voor 'het gesprek, waarin je aan elkaar kunt schaven' uit te spreken. Enkele jongeren geven opnieuw een diagnose over de kerkdienst. Wat in deze bijeenkomsten als inspirerend en leerzaam werd ervaren, de verschillende opvattingen en belevingen, komen in kerkdiensten juist niet aan bod. Daar wordt je benaderd alsof je allemaal hetzelfde denkt en is er minder ruimte voor individualiteit. Anderen vinden de gesprekservaringen van deze bijeenkomsten juist ook een uitstraling hebben naar het gevoel van gemeenschap in een kerkdienst. De diverse vormen van kerk-zijn behoeven niet aan elkaar afgemeten te worden.

In de slotronde in antwoord op de vraag: 'Wat neem je van deze avond mee?' zeggen 19 van de 23 deelnemers iets wat valt samen te vatten als 'inspiratie door verscheidenheid'. Daarbij zijn opmerkingen als:

'Er zijn niet zoveel verschillen wat betreft godsbeelden tussen jongeren en ouders'.

'Er zijn heel veel verschillende godsbeelden en toch is het hetzelfde: God is liefde of zo'.

'De dynamiek tussen mensen en toch één God'.

'Je hebt allemaal verschillende godsbeelden en toch ben je samen', en:

'op deze manier leer je van elkaar'.

Drie jongeren benoemen specifiek iets van henzelf:

'Dat je zelf mocht zeggen hoe je er over denkt en niet over denkt'.

'Dat het hier een collectief is en het daarboven misschien ook wel een collectief zal zijn, en dat ik daar opgekomen ben'.

'Ik heb niet één godsbeeld, maar herken me in verschillende'.

Een moeder vat samen: 'God is allesomvattend'.

Achteraf

De zesde bijeenkomst was een dynamisch gebeuren en een goede afsluiting van de serie gesprekken. De verscheidenheid aan gekozen en geproduceerde godsbeelden maakte deze avond tot een kleurrijk geheel. De bereidheid van de deelnemers iets van hun eigen geloof aan de anderen te vertellen, de openheid en het vertrouwen waarvan de deelnemers blijk gaven, maakten een verrijkende communicatie mogelijk. Dat dit een gedeelde ervaring was, blijkt ook uit de schriftelijke evaluaties, die de deelnemers in de twee weken na de serie gesprekken hebben gegeven.

9.5. Evaluaties

Evaluaties van de co-actoren

Ter afsluiting van de bijdrage van de co-actoren aan het onderzoek geef ik een samenvatting van de schriftelijke evaluatie, die alle deelnemers na afloop van de serie gesprekken hebben ingevuld en opgestuurd. De evaluatie gaf de deelnemers, uitgebreider dan op de bijeenkomsten zelf mogelijk was, de ruimte hun mening over de gesprekken, de thema's, de structuur en werkwijze van de avonden te geven en laat zien in hoeverre zij het geheel als een proces van wederkerig geloofsleren beoordeelden. De vragen voor ouders en jongeren waren op enkele details na gelijk. De evaluatieve opmerkingen per avond zijn als weergave van het aandeel van de co-actoren in het overzicht over de serie avonden (?7.4) opgenomen. Daarnaast hebben de deelnemers uit Waterdijk nog een aantal vragen beantwoord, die hier in samenvatting worden weergegeven. De nummering van de vragen dient om bij de bestudering in hoofdstuk 10 naar deze evaluatie te kunnen verwijzen.

1. Als introductie van de evaluatie is gevraagd of de serie avonden beantwoordde aan de verwachtingen van de deelnemers. Alle jongeren geven hierop een bevestigend antwoord. Zes jongeren lichten hun antwoord toe, waarvan twee heel zakelijk: ?Het was zoals het van te voren was uitgelegd?. Vier jongeren geven hun beleving weer en vinden dat zij veel opgestoken hebben: ?Ik heb er heel wat geleerd en vond het heel gezellig?, en ?Je leert er meer dan op een zondagochtend?.

De ouders beantwoordden deze vraag heel verschillend. Twee moeders en een vader hadden vooraf geen duidelijke beeld van hetgeen zij konden verwachten. Een moeder heeft wel wat van de jongeren opgestoken, maar had ?diepgravender verwachtingen?. Vier ouders antwoordden kort ?ja? of ?in ieder avond zat een leer?. De overigen zijn van gematigd tot heel enthousiast, ?het waren ontmoetingen?, ?veel herkenning?, ?veel geleerd en ik ben tot verrassende conclusies gekomen?, ?het heeft mijn verwachtingen overtroffen, zo intensief samen-zijn en samen-spreken met jongeren, ik wist niet dat dat zou kunnen?, ?het was vooral wederkerig?, ?het enthousiasme van de ouders en de jongeren was boven verwachting?.

2. Op de vraag of de deelnemers iets gemist hebben, antwoordden alle jongeren ontkennend, evenals zeven ouders. Twee ouders vinden het achteraf jammer dat zij een bijeenkomst gemist hebben. Vier ouders hadden wel meer, langer of vaker met de jongeren willen praten. Een vader had het onderwerp wederkerig geloofsleren meer willen uitdiepen en een moeder had eigenlijk openhartiger willen zijn dan zij durfde.

3. De gezamenlijke bijeenkomsten van jongeren en ouders oogstten van de hele serie de meeste waardering, waarbij een oplopende score naar het einde van de serie te zien is. Sommigen noemen ze alle drie: ?Die met de ouders, gezelliger?, en: ?Die met de jongeren, om hun mening te horen?. De derde avond wordt ook als uitschieter genoemd: ?De mening van de ouders vond ik vaak zo verrassend anders dan mijn verwachtingen?. De avonden vijf en zes zijn door jongeren en ouders als de beste van de serie beoordeeld. De zesde bijeenkomst is nog wat vaker en met inhoudelijke redenen genoemd: ?Daar kwam het beste in uit hoe iedereen over God dacht en wat ze zich erbij voorstelden? en ?Heel divers, open, eerlijk en fijn?.

4. De jongeren, die de vraag over de avond die het minst bevalen is, beantwoord hebben, wijzen alle vier een verschillende bijeenkomst als de zwakste aan, de avonden één, drie, vier en vijf. Zij geven als respectieve redenen: ?Iedereen had haast hetzelfde?, ?Evalueren is niet zo interessant?, ?Ik zat meer na te denken over het verhaal met de twee ballen en het vragen stellen, de rest ontging me daardoor? en ?Beetje saai, omdat het onderwerp me niet zo aansprak?.

De ouders die iets zeggen over de minste avond noemen drie maal de derde bijeenkomst en

twee maal de vierde. Het minpunt van de derde avond was, dat het teveel herhaling van de eerste twee was en dat de ouders op deze avond teveel aan het woord geweest zijn. Een moeder herinnert zich niets meer van de vierde avond, een andere moeder vond deze avond te oppervlakkig.

5. Over de werkwijze zijn de deelnemers tevreden. Zij noemen de goede voorbereiding, de afwisseling in werkvormen en prijzen met name de gesprekken in kleine groepjes, waardoor ?je met mensen in gesprek komt, waar je anders niet zo gauw mee gaat praten?. De gespreksleiding ?was goed geregeld? en ?ik vond het erg prettig dat ik het gevoel kreeg serieus genomen te worden?.

6. Aan de jongeren is gevraagd of zij respectievelijk iets van de andere jongeren, de ouders en de begeleidster geleerd hebben. Daarbij moesten zij op een zeven-puntschaal (niets-veel) de waarde van hetgeen zij geleerd hebben, aankruisen en toelichten wat zij bedoelden.

(a) Voor het leren van de andere jongeren scoren zij gemiddeld een 4,7. Het belangrijkste leerpunt was dat er veel manieren zijn om te geloven en naar God te kijken en dat je er wijzer van wordt als je dat van anderen hoort. Een meisje noemt specifiek de opvatting, dat je God als kracht kunt zien en het belang van vriendschap. Een jongen heeft een ander beeld van de kerk gekregen.

(b) Hetgeen zij van de ouders leerden waarderen de jongeren met een 4,5, waarbij hen het meest getroffen heeft dat er niet zulke grote verschillen tussen ouders en jongeren zijn: ?Dat ze net zo zijn als ?ons?, dat ze niet aan mijn beeld voldeden (dat heeft me echt geraakt) en heel veel wat ik niet onder woorden kan brengen?, en: ?Ondanks het levensverschil zijn de godsbeelden niet erg anders. Alleen de benadering van 't geloof is anders (komt misschien ook door de opvoeding)?.

(c) De begeleidster krijgt dezelfde score als de ouders, een 4,5. Van haar leerden ze vooral iets door de werkwijze en de manier van gespreksvoering, ?praten met mensen is goed voor het vormen van een eigen visie?, ?hoe je met je ideeën over geloof moet omgaan ten opzichte van anderen. En ieders mening ook moet accepteren, of je het er mee eens bent of niet?, ?dat je allemaal vragen aan Alma kon stellen als je iets niet begreep? en ?dat het goed is om ik te blijven zeggen en dat het goed is om met elkaar over het geloof te praten?. Een jongen heeft ?geleerd na te denken over God?.

7. Aan de ouders zijn soortgelijke vragen gesteld. Zij beantwoordden de vragen of zij iets van de jongeren, de andere ouders en de begeleidster geleerd hebben. (a) Het gesprek met de jongeren wordt door hen het meest gewaardeerd, een score van 5,6. De reden voor deze score is dat de ouders ontdekten dat de jongeren iets te vertellen hebben: ?Ik heb genoten van de goede intensieve gesprekken. Als het om wezenlijke dingen gaat valt leeftijdsverschil weg. Het geloof van de ander ondersteunt en versterkt het eigen geloof. Mijn vertrouwen in de toekomst is er zeker door vergroot?, ?Dat ze over sommige punten goed hebben nagedacht en met hun antwoorden jou aan het denken zetten?, ?Dat ze er meer mee bezig zijn dan ik verwachtte. En ook makkelijker praten over het geloof dan wij vroeger deden? en: ?Ongeacht het gegeven dat er veel dingen gebeuren binnen een kerk die hen niet of nauwelijks aanspreken, is geloven ook voor hen, net als voor ons, een kwestie van Godsvertrouwen?.

Verder noemen ouders nog het belang van vriendschap voor de jongeren en de openheid en het vertrouwen, waarvan ze in het gesprek blijk gaven.

(b) De gesprekken met de andere ouders krijgen een 4,8. Twee ouders scoren hier een 1, en noemen als reden respectievelijk de grote verscheidenheid onder de ouders en het belang dat sommigen hechten aan God als persoon. De overige scores zijn vijven en zessen en deze waardering ligt voornamelijk in een grote mate van herkenning: ?De vele overeenkomsten die je als ouders hebt ten aanzien van geloofsopvoeding?; (zelf)bevestiging: ?Ik heb het idee dat wij

het als ouders nog niet zo gek gedaan hebben met de geloofsopvoeding van onze kinderen?; en leerzame verschillen: ?De manier waarop zij omgaan met hun kinderen. Kinderen serieus nemen?.

(c) De bijdrage van de gespreksleidster is gewaardeerd met een 5,4. Net als de jongeren spreken de ouders over de leiding van het gesprek en de gevarieerde opzet van de avonden, ?de gestructureerde speelsheid?. Drie mensen noemden het belangrijk dat ik alle namen direct kende en een moeder waardeert de voortgang van bijeenkomst naar bijeenkomst: ?Oppikken wat uiteindelijk en/of steeds weer naar voren wil komen en daar een volgende keer weer één of meer stappen mee verder gaan, zonder iets of iemand tekort te doen. Het gebruik maken van ruimte, middelen en tijd om een doel te bereiken?. Een vader noemt de doorwerking van de avonden: ?Doordat ik heb meegedaan met het onderzoek ben ik er thuis ook wel mee bezig geweest. Het is niet echt leren geweest maar als ik niet had meegedaan, had ik ook de ervaringen van anderen niet geweten?.

8. Om te peilen of de betrokkenen buiten de bijeenkomsten met hun opgedane ervaringen bezig waren, is gevraagd of zij wel eens over de avonden praatten. De deelnemende ouders en jongeren bespreken met elkaar heel wat door na elke bijeenkomst, vooral na de gezamenlijke avonden. De jongeren geven daarbij aan dat het gesprek nogal eens ging ?over de dingen die ik niet snapte? of ?hoe het komt dat mensen zo verschillend denken?. De ouders merken vreugdevol op dat ?onze dochter toch wel erg ver mee gaat in het geloof? en ?mijn zoon hecht net zo veel waarde aan de avonden als ik?. Ouders praatten ook vaak met hun partners over het gebeurde en soms werden andere kinderen in het gesprek betrokken. De jongeren vertellen er weinig over aan vrienden: ?Alleen dat ik naar catechisatie ga?. De ouders noemen vooral familie en vrienden, die zij over het onderzoek vertelden en waarmee zij over ?de (on)mogelijkheid om iets over te dragen? praatten.

9. Om na te gaan in hoeverre het leidende thema wederkerig geloofsleren de deelnemers helder is geworden, is gevraagd: Waar gaat het volgens jou om bij wederkerig geloofsleren? Het merendeel van de jongeren geeft een korte omschrijving: ?Dat ik iets leer van anderen, die weer wat van mij leren over geloof? en: ?Hoe het geloof wordt overgebracht van ouders op kinderen en andersom, hoe er mee wordt omgegaan?. Een jongen interpreteert het individuer: ?Dat je zelf meer inzicht krijgt in geloof?. Een ander vindt het begrip ook een kritisch aspect inhouden: ?Ouders laten hun kinderen zien wat zij van geloven vinden, maar moeten hun inzicht niet al te nadrukkelijk op de kinderen drukken (niet het geloof inpushen, het moet ook uit de jongeren zelf komen anders heeft het geen zin)?.

De ouders geven met een scala aan woorden en omschrijvingen de vorm en inhoud van wederkerig geloofsleren weer: praten over gevoelens, samen bespreken van je ervaringen door samen naar iets te kijken of samen iets doen, communicatie, openheid, ervaring, inleving en vertrouwen in elkaar, delen van je geloofsleven, je kind vertellen wat God voor jou betekent en luisteren naar je kind hoe hij/zij God ziet/beleeft. Een moeder omschrijft een ?dubbele uitkomst?: ?Dat je door gesprekken met jongeren en ouders achter het geloofsbeleven van jezelf en anderen komt en van elkaar kunt leren?. Voor een andere moeder leverde het meedoen een verrassing op: ?Het leren van elkaar en door deze avonden heb ik mijn dochter op een andere manier leren kennen?.

Een vader heeft moeite met het begrip. Naar zijn smaak klinkt het wederkerig geloofsleren te manipulatief, als iets wat je zou doen om het effect. Ouders en kinderen gaan hun eigen weg en kunnen als ze elkaar tegenkomen hun beleving uitwisselen. Onder het begrip wederkerig geloofsleren gaat zijns inziens een wezenlijker vraag schuil: ?Willen kinderen en ouders samen met geloof bezig zijn en waarom??

10. Tenslotte is een open vraag gesteld, waarin ieder nog kwijt kon wat het betekend heeft mee te doen. De jongeren hebben het vooral gezellig en leerzaam gevonden, ?een leuke, goede en leerzame ervaring?, ?leuk om mee te werken (dat iets gezelligs toch een serieus boek kan opleveren)?. Drie jongeren zeggen dat zij meer over geloof en hun eigen mening zijn gaan nadenken, omdat ?je nu gedwongen wordt je ideeën onder woorden te brengen?. Een meisje weet nu zeker dat ze naar de belijdeniscatechisatie wil.

Ook de ouders hebben het een goede ervaring gevonden. In grote lijnen spreken zij over twee kanten van de zaak. Als eerste noemen zij wat het met henzelf heeft gedaan ?m'n ziel een beetje open en bloot leggen, eng maar ook warm?, ?het heeft me aan het denken gezet?, ?het heeft me verrijkt? en ?ik heb meer belangstelling gekregen voor de geloofsbeleving van anderen?. Als tweede noemen zij de ?gemeenschapstichtende? ervaring, ?het heeft me veel gedaan, normaal kom je niet zo snel met jongeren in gesprek over deze thema's?, ?weer een stap naar de kerk toe, een samenzijn zoals kerk behoort te zijn?, ?het samen zijn en samen delen van je geloof? en ?dit was weer een stukje gemeente zijn?.

Met deze samenvatting van de schriftelijke evaluaties van de jongeren en ouders in Waterdijk is het verslag van hun actieve en betrokken bijdrage aan het onderzoek afgesloten.

Uitstel van de evaluatie naar de doelstellingen

Nu de beschrijvingen van de ontwikkeling van het handelingsonderzoek en de bijdragen van de co-actoren zijn afgerond, zou het onderzoeksleerproces in relatie tot de richtinggevende doelstellingen retrospectief aan een beschouwing onderworpen kunnen worden. Deze evaluatie wordt om redenen die ik hieronder uiteen zet, uitgesteld tot hoofdstuk 10, paragraaf 9.

In dit hoofdstuk hebben drie aan elkaar gerelateerde heuristische doelstellingen het handelingsonderzoek richting gegeven. De eerste was de algemene doelstelling van het handelingsonderzoek: het vergroten van de handelingscompetenties van de co-actoren. De tweede doelstelling was de herformulering van de eerste in termen van dit onderzoek: het vergroten van de handelingscompetenties zou moeten bestaan uit het leren kennen van de mogelijkheid van wederkerig geloofsleren. De derde doelstelling was de exemplarische toespitsing van het generatieve thema wederkerig geloofsleren. Met de exemplarische doelstelling was de richting voor de gezamenlijke bijeenkomsten met jongeren en ouders als het leren kennen van een visie en praktijk van de samenhang van individueren en participeren aangegeven.

De vraag die logischerwijs aan het einde van dit hoofdstuk voorligt is, of de co-actoren een samenhang tussen individueren en participeren geleerd hebben, welke samenhang zou wijzen op het leren kennen van de mogelijkheid tot wederkerig geloofsleren, wat vergroting van handelingscompetenties van de co-actoren zou betekenen. Deze vragen zijn volgens de methode van het handelingsonderzoek te beantwoorden door peiling van de wederzijdse adequaatheid van het leerproces, die in dit onderzoek wat betreft de deelnemers heeft plaatsgevonden door de schriftelijke evaluatie. De keerzijde van de adequaatheid is de wetenschappelijke kennis, die de onderzoeker uit het empirisch onderzoek genereert. Als gevolg van de wens tot kentheoretische consistentie in de eenheid van denken en handelen, is er in dit onderzoek een verwevenheid van thema en methode. De exemplarische doelstelling als richtinggevend instrument in het handelingsonderzoek, was een contextuele toespitsing van het te onderzoeken thema en daarmee van de achterliggende theorie. In het volgende hoofdstuk wordt het exemplarische werk bestudeerd vanuit de exemplarische doelstelling. In het laatste hoofdstuk wordt het uit de theorie ontwikkelde concept transactionele geloofservaring betrokken op de uitkomsten van de bestudering. De beantwoording van bovengestelde vragen op deze plaats zou een gedeeltelijke verdubbeling betekenen van hetgeen in het volgende hoofdstuk uitvoeriger en nauwkeuriger aan

de orde kan komen. De peiling van de adequaatheid voor de deelnemers is opgenomen in de bestudering van het materiaal in hoofdstuk 10. Aan het einde van dat hoofdstuk worden de bovenstaande vragen beantwoord. Dit hoofdstuk sluit ik af met een evaluatie van de werkwijze van het handelingsonderzoek.

Evaluatie van de werkwijze van het handelingsonderzoek

Het handelingsonderzoek is een procesmatige wijze van onderzoeken, waarin veranderen en leren gelijktijdig plaats vinden. Het staat algemeen bekend als een gecompliceerde onderzoeksmethode en daar kan ik mee instemmen. De structurering in thema-, kristallisatie- en exemplarische fase is een houvast geweest in de vele praktische onduidelijkheden, die een procesmatige werkwijze met zich meebrengt. De zich ontwikkelende werkwijze houdt in dat er in de korte perioden tussen de bijeenkomsten voortdurend afwegingen gemaakt en beslissingen genomen moesten worden. Het empirisch onderzoek stond hierdoor onder een bepaalde spanning. De lastigste fase onder de grootste tijdsdruk was de kristallisatie. De video-opnamen hebben in deze periode, evenals achteraf, hun nut bewezen. De complete weergave van het gebeurde leverde veel en nauwkeurige informatie, op basis waarvan de analyses als uitgangspunt voor de voortgang gemaakt konden worden.

De procesmatige werkwijze van het handelingsonderzoek kent naast problemen ook een aantal voordelen. Er is veel ruimte voor een contextuele invulling en voor experiment. De samenwerking met de co-actoren genereert onbedachte uitdagingen en onverwachte uitkomsten. De stapsgewijze ontwikkeling van bijeenkomst naar bijeenkomst heeft mij vaak herinnerd aan Dewey's opvatting over de relatie tussen denken en handelen en de daaruit voorkomende *warranted assertions* (?2.4). De voorbereiding van elke bijeenkomst (het overdenkende deel en de keuze voor een *line in action*) werd handelend ingezet in de samenwerking met de co-actoren en leidde steeds weer tot verrassende inzichten en nieuwe te onderzoeken vragen. In het *doen en ondergaan* van het handelingsonderzoek zijn in elk geval mijn *habits* (?2.4) gereorganiseerd. Van enkele meest opvallende wat betreft de onderzoeksmethode maak ik melding.

De eerste opmerking grijpt terug op een eerder gemaakte constatering: een handelingsonderzoek begint bij het eerste contact met de co-actoren (?6.5). In de ontwikkeling van het onderzoek werd aanvankelijk verondersteld, dat de interviews instrument voor werving en kennismaking zouden zijn. Hun toegevoegde betekenis was echter, dat zij de onderzoeker zicht gaven op de beginsituatie van de deelnemers met betrekking tot het thema en daarom tot de themafase van het onderzoek behoren. Het tweede punt is ook eerder genoemd en betreft de empirische verstrengeling van thema- en kristallisatiefase (?8.4). De eerder gegeven verklaring behoeft geen nadere aanvulling.

Ten derde wil ik wijzen op het nut van het gezamenlijk onderzoek van het probleem. In dit onderzoek heeft het gezamenlijk onderzoek een verschuiving in het probleem teweeggebracht: het inzicht dat de breuk in de traditie niet tussen deze twee generaties gelokaliseerd kan worden, maar eerder heeft plaats gevonden in de jong-volwassenheid van de ouders. Dit inzicht is één van de factoren, die in de kristallisatiefase geleid heeft tot de vaststelling van de gezamenlijke exemplarische vraag van jongeren en ouders, het dilemma individuatie-participatie.

Het vierde punt is een kritische noot in de richting van de literatuur over het handelingsonderzoek. In de theorie en de verslagleggingen van handelingsonderzoek vindt men veel beschouwingen over en verbeteringsvoorstellen voor onderzoekstechnische vragen en problemen. Het handelingsonderzoek is een methode, waarin onderzoeken en veranderen zijn verweven en dus vindt er een leerproces plaats. Om dit leerproces te kunnen begeleiden, moet een handelingsonderzoeker ook beschikken over agogische kwaliteiten en vaardigheden. Voor de uitvoering van het handelingsonderzoek als begeleiding van een leerproces heb ik weinig aanwijzingen in de literatuur gevonden. De onderzoeksmethodologische theorie behoeft wat dit

betreft aanvulling.

Het laatste punt betreft de overeenkomsten tussen uitgangspunten en fasering van het handelingsonderzoek en de transactionele ervaring. Het verband tussen het theoretische concept transactionele ervaring en het handelingsonderzoek is in hoofdstuk 4 uitgewerkt door de doelstellingen van het handelingsonderzoek in twee richtingen te expliciteren. Na de route van het empirisch onderzoek doorlopen te hebben, is de structurele en procesmatige verwantschap tussen beiden opnieuw te verwoorden. Het handelingsonderzoek als exemplarisch leren is een proces dat procedureel verdeeld is in drie fasen, de themafase, de kristallisatiefase en de exemplarische fase. Een herschrijving van uitgangspunten en fasering in de begrippen van de transactionele ervaring maakt inzichtelijk, dat de fasen analoog zijn aan de sequenties van de transactionele ervaring (?2.5).

Het handelingsonderzoek kent een procesmatige ontwikkeling, waardoor de factor tijd/continuïteit zichtbaar blijft. Handelingsonderzoek doet ook recht aan de vooronderstelling van contextualiteit: de onderzoeker gaat in samenwerking met de onderzochten een proces aan in hún situatie. Het handelingsonderzoek kent een intersubjectief vertrekpunt: de onderzochten en de onderzoeker zetten beiden hun kennis in en leren van elkaar. Handelingsonderzoek heeft altijd een experimenteel karakter. De onderzoeker had vooraf ideeën over de gang van zaken, maar die ideeën werden ingevuld en vernieuwd in de samenwerking met de onderzochten.

In de themafase onderzoeken alle actoren of het door de onderzoeker gesignaleerde probleem gedeeld wordt. De co-actoren vullen het probleem met hun praktische kennis. Hetgeen in de themafase van het onderzoek plaatsvindt, is te duiden als het aanspreken van de *habits* van de co-actoren. Zij gaan na of ?de verwarring?, die bij de onderzoeker tot de beschrijving van de achtergrond van het onderzoek (?1.2) heeft geleid, door hen contextueel en intersubjectief gedeeld wordt. De onderzoeker heeft op basis van wetenschappelijke kennis een *line in action* ontworpen, in dit onderzoek het wederkerig geloofsleren, en ook deze *line* vullen de co-actoren met hun kennis en ervaring. Het gezamenlijk onderzoek in deze fase is een divergerend proces, waarin de empirische referenties van het probleem en de vraagstelling duidelijk worden.

In de kristallisatiefase wordt alle verzamelde kennis geanalyseerd en gesystematiseerd. De onderzoeker neemt haar verantwoordelijkheid door te analyseren vanuit het perspectief van de wetenschappelijke *line in action*, de co-actoren voeren hun deel uit door beargumenteerd de exemplaren te kiezen, waarin zij hun *lines in action* herkennen. De reductie van het grote aantal leefwereldonderwerpen uit de themafase is een convergerend proces.

De thema- en kristallisatiefase samen zijn analoog aan dat deel van de transactionele ervaring, dat in ?2.5 (als procedure) is uitgeschreven onder de punten b, c. en d.: verwarring, ontwerp van *lines in action* en (door combinatie van meerdere *habits*) de keuze van een *line in action*. Het gezamenlijk onderzoek in de exemplarische fase komt overeen met het handelend beproevend deel van de transactionele ervaring (in ?2.5 de punten e, f, g, h). De deelnemers onderzochten geloofsthema's en al onderzoekende beproefden zij de samenhang van participeren en individueren en daarmee de mogelijkheid van wederkerig geloofsleren. De schriftelijke evaluaties, en met name de antwoorden bij 9, laten zien dat de beproeving globaal gesproken tot bevestiging van de *line in action* heeft geleid. De deelnemers beschikken over een gereorganiseerde ?geloofslerenhabitu?, die zij in een volgende situatie van geloofsleren opnieuw kunnen inzetten. De nieuwe betekenis die zij met elkaar in deze situatie ?gemaakt? hebben, is de kennis over wederkerig geloofsleren die zij zich hebben verworven.

Uit deze herschrijving blijkt dat de structuur van het handelingsonderzoek als onderzoeks- en leerproces analoog is aan de transactionele ervaring. Deze constatering heeft twee betekenissen. De eerste is een ondersteuning van het voorstel uit ?4.2: de transactionele ervaring geldt als fractal voor alle leerprocessen en vertoont zich onder verschillende perspectieven in verschillende formaten. Deze conclusie komt opnieuw ter sprake in hoofdstuk 11. De tweede

betekenis is een suggestie voor voortgaand onderzoek. Er zou verder onderzocht kunnen worden of en in hoeverre de fasering van het handelingsonderzoek van dienst kan zijn in de structurering van leerprocessen.

9.6. Besluit

In dit hoofdstuk zijn de exemplaren van het wederkerig geloofsleren beschreven. De verslagen van de vijfde en zesde bijeenkomsten met ouders en jongeren laten zien hoe er gewerkt is aan de visie en de praktijk van het wederkerig geloofsleren. In de miniaturen, geschilderd als tegenhanger van de groepsportretten uit het zesde hoofdstuk, werden de bijdragen van jongeren en ouders voor de laatste maal voor het voetlicht gebracht. De samenvatting van de schriftelijke evaluatie sloot hun aandeel af.

De evaluatie naar de doelstellingen is doorgeschoven naar het volgende hoofdstuk. De evaluatie van de werkwijze somt leerpunten uit de uitvoering van het handelingsonderzoek op en legt voor de eerste maal na het empirische deel een relatie met de theoretische begrippen uit het tweede hoofdstuk. Met deze beweging is een stap genomen in de richting van het derde en laatste deel van het onderzoek. In hoofdstuk 10 wordt het materiaal, dat in het onderzoek naar de exemplaren verzameld is, bestudeerd vanuit de exemplarische doelstelling. Dit leidt naar het inzicht dat het begrip wederkerig geloofsleren de lading onvoldoende dekt.

FOUT! VERWIJZINGSBRON
NIET GEVONDEN.DEEL III
EMPIRIE EN THEORIE

10. Bestudering van de exemplaren

10.1. Inleiding

In de vorige hoofdstukken zijn twee van de drie perspectieven, waarin de beschrijving van het empirisch onderzoek is onderscheiden, uitgewerkt. In dit laatste deel van het boek volgt het derde perspectief, de empirie in relatie tot het theoretisch kader. Door theorie en empirie op elkaar te betrekken wordt gestreefd naar verwerving van wetenschappelijke kennis, waarmee de vraagstelling van het onderzoek beantwoord kan worden.

In dit hoofdstuk kijk ik naar hetgeen in het handelen van de co-actoren in hun exemplarisch onderzoek naar voren komt in het licht van de exemplarische doelstelling. De exemplarische doelstelling, de contextuele toespitsing van de transactionele geloofservaring, heeft als kern de intersubjectiviteit. Juist deze intersubjectiviteit bleek niet vanzelfsprekend te zijn, wat samengevat is als het dilemma individuatie ? participatie. De exemplarische doelstelling spreekt van *het leren van een visie en praktijk van de samenhang tussen individueren en participeren*. De exemplarische bijeenkomsten waren de beproeving van dit leerproces en worden daarom in het perspectief van de exemplarische doelstelling bestudeerd. Allereerst verantwoord ik de werkwijze van de bestudering. Daarna wordt deel voor deel verslag gedaan van de bestudering, wat uiteindelijk leidt tot een voorstel tot vervanging van het begrip wederkerig geloofsleren door ?transformatief geloofsleren?. In de één na laatste paragraaf wordt de nog openstaande evaluatie van het handelingsonderzoek uitgevoerd, waarna in het besluit de bevindingen van dit hoofdstuk worden onderscheiden naar hetgeen in de theorie verondersteld werd en wat als opvallende uitkomsten ten opzichte van het theoretisch kader is gevonden.

10.2. Werkwijze van de bestudering van het empirisch materiaal

Het verschil met de kristallisatie

De bewerking van het empirisch materiaal van de exemplarische fase van het handelingsonderzoek is in eerste instantie, net als in de thema- en kristallisatiefase, die van de gefundeerde theorie geweest: bestuderen van het materiaal totdat een bepaald patroon zichtbaar wordt (?8.4). Er zijn wel enkele verschillen met het onderzoek in de vorige fasen. In de thema- en kristallisatiefase werd de bestudering van het materiaal uitgevoerd binnen het kader van de vraagstelling van het onderzoek. In de exemplarische fase is het kader verschoven naar de exemplarische doelstelling als de contextuele toespitsing van het concept transactionele geloofservaring. De heuristische exemplarische doelstelling zoals die in de kristallisatiefase is geformuleerd, vormt het raamwerk voor de zoektocht naar patronen in de laatste twee bijeenkomsten en de schriftelijke evaluatie.

Het tweede verschil ligt in een nuancering van het uitgangspunt van het handelingsonderzoek, de gelijktijdigheid van onderzoeken en leren. In principe onderzoeken en leren alle actoren gedurende het hele proces, maar de nadruk op één van beide activiteiten varieert in de verschillende fasen. In de themafase ligt de aandacht wat betreft het aandeel van de co-actoren het meest bij hun onderzoek. In de eerste fase vullen zij het probleem en het generatieve thema met hun werkelijkheidsinterpretaties. Hun praktische kennis levert het materiaal voor de analyse. In de bestudering gedurende de thema- en kristallisatiefase is gezocht naar een gemeenschappelijke noemer, waaronder verschijnselen, terugkerende thema's,

samenhangen en verschillen verwoord konden worden. Dit heeft geleid tot de herformulering van het oorspronkelijke probleem, de breuk in de traditieoverdracht, tot het contextuele probleem, het dilemma individuatie-participatie. Vanuit het theoretisch concept transactionele geloofservaring kon daarop gezegd worden, dat de contextuele toespitsing van het generatieve thema wederkerig geloofsleren zou moeten liggen in het leren van een visie en praktijk van de samenhang van individueren en participeren. In de exemplarische fase ligt daarom een zwaarder accent op het leerproces van de co-actoren. Leren betekent veranderen. Waar dus in de thema- en kristallisatiefase gezocht is naar het gemeenschappelijke, zijn de vijfde en de zesde avond bestudeerd met het oog op verandering en ontwikkeling.

De video- en audiobanden zijn meerdere keren zorgvuldig bekeken en beluisterd, waarbij aantekeningen over de interactiepatronen gemaakt zijn. In de transcripten van de banden kon nauwkeuriger aandacht gegeven worden aan de textuele dynamiek in de gesprekken, zoals verschuivingen in betekenissen, herinterpretaties en beïnvloedingen. Uit deze gegevens zijn als eerste de delen 'Inhoud' van de vijfde en zesde avond samengesteld. Vervolgens zijn er diverse beschrijvingen van inhoudelijke en communicatieve processen gemaakt, die bekeken werden op de ontwikkelingen van de personen en op overeenkomsten en verschillen, zowel naar de groep jongeren onderling, ouders onderling en naar het onderscheid jongeren en ouders. Hierbij deed zich de bekende moeilijkheid van alle kwalitatief onderzoek voor: de grote rijkdom van het empirische materiaal. Van een grote rijkdom aan data kon in dit onderzoek, mede door de brede dataverzameling (?7.3), zeker gesproken worden. Voor de ordening en de reductie van die weelde is na een fase waarin de open werkwijze van de gefundeerde theorie gevolgd is, gebruik gemaakt van enkele aanwijzingen voor de analyse van case-study's.⁹¹

Aanwijzingen uit de case-study

P_G_Swanborn (1996, 128) geeft aan dat de onderzoeker 'om verder te komen dan het unieke antwoord van de unieke respondenten moet besluiten welke antwoorden met elkaar vergelijkbaar zijn en welke niet'. Voor de selectie, de aggregatie en desaggregatie van de gegevens maak ik gebruik van twee van zijn aanwijzingen. De eerste aanwijzing heb ik omgezet in drie vragen aan de hand waarvan het empirisch materiaal is bestudeerd:

1. *Het onderscheid in dragers van het verschijnsel en het verschijnsel.* Het verschijnsel waarop het empirisch materiaal onderzocht wordt, is met de exemplarische doelstelling gegeven als 'een visie en praktijk waarin individueren en participeren samenhangen'. De vraag waarmee het materiaal onderzocht is, luidde

? waaruit blijkt het leren van een visie en praktijk van de samenhang van individueren en participeren?

De *dragere van het verschijnsel* zijn de groep jongeren, de groep ouders en de begeleidster/onderzoeker. De intenties, uitgangspunten en criteria van het begeleidend handelen zijn al eerder gegeven (?2.6 en ?4.4, uitgewerkt in ?8.2).

De data zijn bestudeerd met het oog op de veranderingen in het handelen van de groep jongeren en de groep ouders. De veranderingen in beide groepen laten zien hoe zij als dragers van het verschijnsel de samenhang van individueren en participeren als groep personen

91 Van een case-study spreekt men wanneer 'er sprake is van een sociaal verschijnsel waarbij we slechts één voorbeeld (een 'instantie', of een manifestatie) of hooguit enkele voorbeelden van een sociaal verschijnsel intensief bestuderen. Bij intensief onderzoek beschrijven en verklaren we de ontstaansgeschiedenis, de verdere veranderingen en de gehele complexe structuur van een verschijnsel door aan een groot aantal variabelen tegelijk de aandacht te besteden', Swanborn, 1996, 11.

veranderd zijn. De gevonden ontwikkelingen vormen de individuerende patronen van ouders en jongeren. De leidende vragen voor de ordening en bestudering van het materiaal betreffende de dragers van het verschijnsel waren

- ? welke veranderingen zijn bij de jongeren waarneembaar?
- ? welke veranderingen zijn bij de ouders waarneembaar?

2. *Het convergentieprincipe.* Dit principe hangt samen met de vergroting van het aantal vrijheidsgraden (id, 94), wat in een onderzoek betekent dat men gebruik maakt van zoveel mogelijk verschillende verzamelingen data, de data-triangulatie.⁹² Het empirisch materiaal is verdeeld in verzamelingen gegevens, zoals beschrijvingen en interpretaties van processen, analyses en systematiseringen gebaseerd op de video- en audiobanden en bijbehorende transcripten, de evaluaties aan het einde van de bijeenkomsten, het door de deelnemers geproduceerd schriftelijk materiaal per avond, de schriftelijke evaluatie per avond en de overige schriftelijk beantwoorde vragen. Deze data-sets zijn het resultaat van diverse dataverzamelingsmethoden, de methodentriangulatie. Vergelijking van de verzamelingen levert gegevens die in dezelfde richting wijzen. Ter beantwoording van elk van de drie bovenstaande vragen zijn convergerende delen van de verzamelingen aan elkaar gekoppeld. De uiteindelijk beschreven patronen zijn gebaseerd op de gegevens uit meerdere verzamelingen.

De grote verzameling data is dus overzichtelijk gemaakt door systematisering in verzamelingen gegevens. Door vergelijking en koppeling van (deel)verzamelingen werden de onderstaande patronen zichtbaar. Enkele verzamelingen gegevens leveren argumenten voor meerdere patronen en uitkomsten. Hier en daar bevatten de teksten dan ook enige herhalingen en verwijzen zij naar elkaar. De cijfers tussen haakjes verwijzen naar de desbetreffende delen van de samenvatting van de schriftelijke evaluatie in het vorig hoofdstuk.

Communicatieve problemen

Het zoeken naar convergerende gegevens aan de hand van een heuristische doelstelling laat veel, en dan vooral afwijkende, empirische data buiten beschouwing. Het resultaat van de samenvoeging van gelijkgerichte gegevens suggereert de vervulling van de belofte 'zoekt en gij zult vinden'. In meer onderzoeksmethodologische termen gezegd, de beschrijvingen wekken de indruk dat er meer naar bevestiging dan naar weerlegging is gezocht. Mijns inziens rechtvaardigt het heuristisch karakter van dit onderzoek deze primaire focus. Het concept wederkerig geloofsleren was tot nu toe een vrij onbepaald theoretisch concept en dit onderzoek wil de empirische plausibiliteit van het concept nagaan. Dat neemt niet weg, dat het empirisch materiaal ook aanknopingspunten biedt de problematische aspecten van wederkerig geloofsleren te belichten. Voor een relativerend perspectief geef ik hier voorafgaande aan de beschrijvingen van de gevonden patronen enige aandacht.

De problemen zijn vooral te vinden in de verstoringen van de communicatie. In de gesprekken zijn misverstanden, irritaties en voorbeelden van slecht luisteren aanwijsbaar. Een voorbeeld hiervan is het verschijnsel dat de deelnemers, vooral in de kleine groepjes, hun eigen geloofsvragen aan de orde bleven stellen. Er is bij diverse deelnemers een thematische lijn waar te nemen, die betrekking heeft op een geloofsvraag waar zij mee worstelden. Deze lijn loopt vanaf de interviews via de eerste vier bijeenkomsten en gaat door in de laatste gesprekken. Zo zijn de onderwerpen 'dood en lijden' en 'de verschillen tussen geloven en kerken' blijvend terugkerende gespreksonderwerpen. Ondanks de gezamenlijke keuze voor de exemplarische thema's bleken eigen vragen en verwarringen de communicatie over het afgesproken thema te

92 Glaser en Strauss, 1976; Denzin, 1978; Wester, 1991; Hutjes en Van Buuren, 1992; Yin, 1994.

doorkruisen. Dit is op te merken in de groepen drie en vier op de laatste bijeenkomst (?9.4). Als mensen dringende vragen hebben, verlagen deze hun vermogen tot luisteren. Verwarringen zonder aansluiting bij het thema verstoren de intersubjectiviteit. Hieruit blijkt ook dat de deelnemers de gespreksspelregel ?storingen hebben voorrang? niet hebben overgenomen (?7.4). Deze gespreksregel uit de *Thema Gecentreerde Interactie* (Cohn, 1979) beoogt in situaties waarin verschillende thema's om voorrang dringen, een time-out in te lassen. In deze gesprekspauze kunnen de communicatiepartners overleggen welk thema voorrang krijgt en op welk moment overige belangrijke vragen aan de orde zullen komen.

De bevindingen over communicatieve storingen sluiten aan bij de analyse van de themafase, die in ?8.4 leidde tot de vaststelling van het scharnierthema ?verbeteren van de communicatie?. Hieruit volgt dat, hoewel uit het onderstaande zal blijken dat de communicatieve competenties en vaardigheden zijn toegenomen, dit duidt op een relatieve verbetering. Leren communiceren was in de gesprekken een toegevoegde doelstelling. Communicatie is een gecompliceerd proces dat vraagt om een veel langere periode van zorgvuldige aandacht en oefening. Hiermee is gezegd dat de gevonden patronen niet teruggaan op een ideale situatie, maar abstracties zijn van een blijvend ambigue werkelijkheid.

10.3. De samenhang van participeren en individueren

Een veelvoud aan godsbeelden

De exemplarische doelstelling spreekt van het leren kennen van een visie en praktijk van de samenhang tussen individueren en participeren. Ik beschrijf en interpreteer delen van het materiaal die het patroon van de samenhang van individueren en participeren zichtbaar maken. In het plenaire gesprek van de zesde bijeenkomst (?9.4) thematiseren de deelnemers het dilemma ?individuatie en participatie?: wat hebben we nog gemeenschappelijk als we zoveel verschillende beelden van God hebben, en: hebben we in deze veelheid en variëteit geen criterium nodig, namelijk God als persoon? Als antwoord op het dilemma zeggen anderen juist te leren van de verschillen. Zij vinden het inspirerend van de anderen hun beeld van God te horen en te mogen vernemen hoe zij hun levenservaringen met God verbinden. De veelheid van mogelijke beelden voor God leert de deelnemers iets over Gods grootheid en over de relativiteit van de eigen ervaringen. Relativiteit van ervaringen heeft hier een dubbele betekenis. Ieder mens kan maar een klein deel van God kennen, de eigen ervaring is betrekkelijk; en mensen hebben medegelovigen nodig om iets meer van God te kunnen zien, zij leven in relaties.

De waardering voor de diversiteit is groot, zoals te lezen valt in de opmerkingen per avond afkomstig uit de schriftelijke evaluatie en vermeld bij het overzicht van de bijeenkomsten (?7.4). De veronderstelde voorwaarde verbonden aan de samenhang van individueren en participeren, het leren waarderen van het verschil (?8.4), blijkt hier tot inspiratie geworden te zijn. De communicatie over dit geloofsonderwerp, waarbij mensen iets van hun eigen geloof onder woorden brengen, heeft een drievoudige uitkomst. Het ontwikkelt de individuele geloofsopvattingen, het verrijkt gesprekspartners, die meer over geloof horen dan zij zelf in huis hadden, en men vindt in de communicatie nieuwe betekenisvolle godsbeelden. Deze drievoudige uitkomst laat in de samenhang van de individuele ontwikkeling en de verrijking van de gesprekspartners een relatie tussen individueren en participeren zien.

Het geloofsgesprek

Het groepsgebesprek op avond zes loopt uit op het thema ?kerk-zijn en kerkdienst?. De ouders constateren dat zulke gesprekken je geloof verlevendigen en dat je elkaar nodig hebt om te

geloven. De kerkelijke gemeenschap is tenminste de plek waar je over geloof mag en kunt praten. De ouders ervaren de gesprekken als inspirerend en uiten hun behoefte aan het creëren van voortgaande gelegenheden voor het geloofsgesprek.

De jongeren stellen in contrast met de tevredenheid over de gesprekken een diagnose over de kerkdienst. Door de ervaringen van deze gesprekken te vergelijken met hun beleving van kerkdiensten vinden zij een argument om aan te geven waarom zij kerkdiensten weinig waarderen. In kerkdiensten komen naar hun mening de individuele belevingen en de verschillen in opvattingen onvoldoende aan bod. Zij zeggen hier in feite dat zij in kerkdiensten weinig horen, dat hun ervaringen en belevingen weerspiegelt of aanspreekt. In kerkdiensten mankeert het aan momenten en gelegenheden die hun persoonsontwikkeling ondersteunen, uitdagen en stimuleren. Het is niet motiverend deel te nemen aan bijeenkomsten waarin individueren en participeren niet gelijk opgaan.

Uit de analyse van dit gespreksdeel blijkt dat de jongeren wel geïnteresseerd zijn in gemeenschapsstichtende bijeenkomsten, maar dat kerkelijke activiteiten waarin hun persoon niet wordt aangesproken en ontwikkeld door hen niet als zodanig worden beleefd. Zij geven hiermee aan dat zij, evenals de ouders die het expliciet onder woorden gebracht hebben, in de gesprekken een samenhang van individueren en participeren hebben ervaren.

De toegenomen communicatieve activiteit en grotere openheid

Een duidelijk waarneembare ontwikkeling van de jongeren is hun toegenomen communicatieve activiteit. Bezien over de gehele serie gesprekken, waarbij de eerste twee bijeenkomsten van de jongeren vergeleken worden met de laatste, is de toename opvallend. Ook de verschillen tussen de derde avond (de eerste gezamenlijke bijeenkomst van ouders en jongeren) en de laatste bijeenkomst zijn behoorlijk groot. Dit is duidelijk te zien in de vergelijking van de plenaire delen van beide avonden. Het heeft de jongeren zelfvertrouwen gegeven, dat zij mochten zeggen wat zij dachten en niet dachten, en dat zij daarin gewaardeerd werden. Doordat zij ervoeren dat hun mening en inbreng belangrijk werd gevonden, was het voor hen in toenemende mate gemakkelijker deze mening ook te geven. Wat in de aanvang een praktijk conform de voorgenomen stijl van de begeleiding was (?8.2), heeft in de loop van de serie gesprekken de communicatiestijl van de deelnemers onderling beïnvloed. Uit de bestudering van de toegenomen communicatieve activiteit van de jongeren komt naar voren, dat individueren en participeren bij hen gelijk opgaat. In een communicatieruimte waarin vertrouwen tussen de gesprekspartners de grondtoon vormt, neemt de moed te participeren evenredig toe met de ruimte jezelf te zijn. Hier is de bijzondere samenhang tussen individueren en participeren zichtbaar: doordat de jongeren de ruimte krijgen te individueren, participeren zij meer; door hun participatie in de gesprekken neemt hun individualiteit toe.

In een wat anders gerichte beweging is deze samenhang ook bij de ouders waar te nemen. De ouders waarderen de openheid van de jongeren en het gemak waarmee zij over geloof praten (3, 7a, 8, 10). Over zichzelf zeggen zij het gesprek ?eng, maar ook warm? (10) te vinden, en merken achteraf op dat zij openhartiger hadden willen zijn (2). De aarzelingen van de ouders zijn heel begrijpelijk. Hun geloofservaringen kunnen verbonden zijn met pijnlijke levenservaringen en -vragen. Zij voelen zich kwetsbaar als zij hun leven en geloven delen. Deze kwetsbaarheid blijkt ook uit de uitspraak dat ?geloven iets innerlijks is dat je nauwelijks kunt delen?, en de daaraan gekoppelde opvatting dat je hetzelfde moet geloven om er over te kunnen (durven) praten (?8.4). De ouders geven daarmee aan dat er veiligheid nodig is voor een geloofsgesprek. Doordat in de serie gesprekken het onderlinge vertrouwen groeide en verschillen in geloofsvisie en -beleving geen bedreiging maar een inspiratie bleken te zijn, lieten de ouders meer van zichzelf zien. De erkenning en waardering voor de individualiteit van de ouders, die door de werkwijze werd geïnitieerd en door de deelnemers is overgenomen, gaf hen de moed opener te zijn over hun

geloof. Door de acceptatie van de eigen en elkaars individualiteit durfden de ouders meer van zichzelf te geven. Zij werden meer zichzelf door aan anderen over hun geloof- en levenservaringen te vertellen. Daarin is opnieuw de samenhang van individueren en participeren zichtbaar.

Omschrijvingen van wederkerig geloofsleren

In de schriftelijke evaluatie komt vele malen de samenhang tussen individueren en participeren tot uitdrukking. Dit blijkt uit de waardering, zowel van jongeren als van ouders, voor hun gezamenlijke bijeenkomsten (3), het inzicht dat er vele manieren zijn om te geloven en dat je er wijzer van wordt als je dat van anderen hoort (6a), en de opmerking dat het geloof van de ander het eigen geloof ondersteunt en versterkt (7a). De jongeren zeggen van de begeleidster het belang van het gesprek voor het vormen van een eigen geloofsvisie geleerd te hebben (7c). In de gegeven omschrijvingen van wederkerig geloofsleren klinkt duidelijk dat de deelnemers zich realiseren anderen nodig te hebben om te geloven. In de communicatie wordt men zich meer bewust van de eigen geloofsopvattingen en deze worden samen met anderen ontwikkeld (9). Met name de ouders noemen bij de laatste open vraag van de evaluatie hetgeen de gesprekken voor hen als persoon betekend hebben en de gemeenschaps-stichtende ervaring (10).

Samenvatting en voortgang

Uit het bovenstaande valt te concluderen dat de jongeren en hun ouders een visie en praktijk van de samenhang van individueren en participeren hebben geleerd. Samenvattend blijkt dit uit:

- 1 het leereffect van de veelvoud aan godsbeelden
- 2 de beleving van de gesprekken als een waardevolle vorm van kerk-zijn
- 3 de toegenomen communicatieve activiteit van de jongeren en de grotere openheid van de ouders
- 4 de adequate omschrijvingen van wederkerig geloofsleren uit de schriftelijke evaluatie

Deze bevindingen vormen samen het eerste patroon, de ontwikkeling van de samenhang van individueren en participeren. De samenhang van individueren en participeren wordt nog scherper zichtbaar in de bestudering van het materiaal waarbij de inhoud van de gesprekken wordt betrokken. De deelnemers produceerden in hun gezamenlijk onderzoek van de exemplarische thema's actuele betekenissen van de geloofstraditie.

10.4. De actualisatie

Gezamenlijk zoeken naar actuele betekenissen

De beide door ouders en jongeren gekozen exemplarische thema's waren geloofsonderwerpen. Het is voorstelbaar dat de deelnemers de voorkeur hadden gehad voor meer algemeen maatschappelijke, ethische of communicatieve thema's. Blijkbaar is er in de context van de kerk en binnen de catechetische setting behoefte aan het gesprek over geloof. Dit verlangen werd later door de ouders in het plenaire gesprek van zesde bijeenkomst expliciet naar voren gebracht en door de jongeren in de schriftelijke evaluatie weergegeven (6c, 9, 10). In de interviews en op eerdere bijeenkomsten hebben de ouders opgemerkt dat er thuis weinig tijd en ruimte is voor geloofsgesprekken. Daarbij vertelden zij het ook moeilijk vinden het geloof ter sprake te brengen en veronderstelden zij bij hun kinderen weinig belangstelling voor geloofsonderwerpen. De jongeren zeiden in de interviews dat zij weinig over geloof praatten. Opvallend was dat zij zich nauwelijks onderwerpen wisten te herinneren van de catechese, terwijl dat voor hen de

gelegenheid is waar het geloofsgesprek kan plaatsvinden.

De kracht van het geloofsgesprek is dat de gespreksgenoten samen zoeken naar de betekenis van de overgeleverde geloofstraditie voor het leven nu, en aan deze betekenissen zin ontleen die de eigen ervaringen verheldert. Vanuit deze opvatting is gezocht naar werkwijzen waarin de dynamiek van traditie en ervaringen in een proces van samen onderzoeken tot zijn recht kon komen. De dynamiek van traditie en ervaring leverde nieuwe inspirerende geloofsbetekeningen op, zoals de verslagen van de exemplarische bijeenkomsten laten zien. Aan het einde van de zesde bijeenkomst merkten ouders op dat je moet durven en moet leren op deze wijze met de traditie om te gaan. Uit vele evaluaties spreekt de belevenis dat het 'echt om geloven ging'. De inspiratie die de deelnemers opdeden aan deze manier van leren over het geloofsgoed, pleit voor een werkwijze van gezamenlijk onderzoek. Doordat de ruimte voor het gezamenlijk zoeken naar de actuele betekenissen en de persoonlijke toe-eigening in het leerproces opgenomen waren, kreeg het geloof voor jongeren en ouders op dat moment opnieuw betekenis en werd de traditie actueel in hun eigen leven.

Dynamiek in de actualisatie

Een nadere bestudering van de inhoudelijk processen van beide exemplarische bijeenkomsten brengt de dynamiek van een aantal factoren die werkzaam zijn in de actualisatie aan het licht. Op de vijfde bijeenkomst is door de keuze van een vorm van bibliodrama de bijbelse traditie verbonden met de actuele vraag van de jongeren, of het mogelijk is je vrienden als beeld van God te zien. De jongeren onderzochten hun vragen in het licht van de geloofstraditie. Zij vonden daarin een bevestiging en verdieping van hun vermoeden dat relaties niet concurrerend hoeven zijn. Voor de ouders was de Saul-rol een confrontatie met hun ouderlijke positie. Zij zagen in dat 'gelijkhebben omdat je de baas bent?' je kinderen van je kan vervreemden. Zij leerden dat vertrouwen ook tussen ouders en kinderen de basis van de relatie is.

Het confrontatiespel is een duidelijk voorbeeld van de manier waarop mensen zich via *role-playing* en *role-taking* een 'derde partij-standpunt' eigen kunnen maken (Alma, 1998, 110, 293 ev., zie ook '10.6). De creatieve ruimte van het spel biedt de deelnemers de gelegenheid de rollen en betekenissen van het oude verhaal voor het eigen leven te onderzoeken.⁹³ Omdat de werkvorm een spel is, zoekt ieder in vrijheid naar wat de betekenis van het verhaal zou kunnen zijn en tot welk *commitment* het oproept. Het bijbelverhaal functioneert niet als een normatieve 'bovenbouw op de menselijke ervaring', maar als een model dat uitnodigt tot zelfverstaan (Derksen en Andriessen 1985, 15, 55 ev.) en zelfoverstijging (Alma 1998, 295). De individuele deelnemers vinden in de dynamiek van het spel, waarin anderen hun vragen stellen en betekenissen aanreiken, hetgeen voor hen op dit moment van belang is. Het betekenisaspect van de rol die een deelnemer op zich neemt en eigen maakt, blijkt datgene te zijn wat dicht ligt bij de vragen uit het eigen leven. De uitkomsten van het spel lagen immers deels in een wat andere richting dan vooraf met het thema van de bijeenkomst *Vrienden, ook beelden van God?* was voorgesteld. De jongeren vonden met Jonatan een antwoord op de verhouding van de relaties met ouders en vrienden, de ouders leerden het meest van Sauls houding en gedrag. In het spel, door identificatie en confrontatie met een rol uit een traditieverhaal, ontdekten de deelnemers in de dynamiek van een samenspraak met medespelers nieuwe betekenissen voor zichzelf. Tegelijk is het oude verhaal niet meer alleen een verhaal uit de bijbel, maar is het een levend en voor nu betekenisvol deel van de traditie geworden. Dus door de actieve en creatieve actualisatie veranderen zowel de actoren als de traditie tegelijkertijd. Jongeren en ouders zeggen in hun

93 Vergelijk Miedema (1995) waar de vraag hoe de religie en gelovigen kunnen samenwerken, beantwoord wordt met de aan Dewey, Mead en Joas (1992) ontleende notie *spel*.

evaluatie (7.4), dat de herkenning van het verhaal met betrekking tot het eigen leven voor hen belangrijk was.

In het confrontatiespel vindt de actualisatie van de traditie plaats in een drievoudige dynamiek tussen het individu, de groep en de traditie. Iedere deelnemer maakt door identificatie een verbinding tussen traditie en eigen ervaring. De vraag- en antwoordvorm van het spel stimuleert de ontwikkeling en de uitkomst van de identificatie. Groepsleden dringen door de vragen die zij vanuit hun rol stellen aan tot het geven van betekenissen aan de gespeelde en opgenomen rol. Medespelers vervullen ook een kritische functie voor de interpretatie van de tekst. Niet elke betekenisgeving hoeft geaccepteerd te worden. Tegenspelers kunnen vragen stellen over individuele betekenisgevingen, waardoor aanvankelijke spontane en intuïtieve interpretaties genuanceerd en bijgesteld kunnen worden.

Naast de drievoudige dynamiek van individu, groep en traditie zijn er een aantal voorwaarden waar te nemen, waaronder de actualisatie geschiedde. De deelnemers namen de vrijheid de traditie te verkennen als een verhaal met nog openliggende betekenissen en aarzelden niet subjectieve betekenissen te hechten aan het oude verhaal.⁹⁴ De communicatieve intersubjectiviteit riep in vraag en antwoord creativiteit op. Omdat de deelnemers elkaar stimuleerden actuele betekenissen te articuleren, herschreven de deelnemers oude teksten in hun eigen taal, verbonden met hun eigen leven. In de dynamiek van traditie en subjectiviteit, tot leven gebracht in de intersubjectieve communicatie, creëerden de deelnemers betekenissen, die zin en richting gaven aan het eigen leven. Met deze bestudering zijn in totaal vijf dynamisch samenwerkende aspecten van actualisatie van het geloof gevonden: intersubjectiviteit, subjectiviteit, traditie, vrijheid en creativiteit.

Op de zesde avond waren dezelfde aspecten werkzaam in de actualisatie van de godsleer. De deelnemers kregen de ruimte de eigen voorkeur voor een beeld van God te onderzoeken. De vrijheid werd ingebracht door een groot aantal godsbeelden aan te bieden en de deelnemers bewust te maken van de contextualiteit van de keuze. Zij werden uitgenodigd te kiezen 'wat nu op dit moment jou het meeste aanspreekt?'. De groepsleden vertelden elkaar hun individuele keuzes en motivaties, waardoor vervolgens in de intersubjectieve communicatie de beelden nader werden onderzocht en zich verder uitkristalliseerden. De subjectieve bijdrage van ieder groepslid bracht uiteindelijk een gezamenlijk kleurrijk en levendig godsbeeld tot stand, dat door geen enkele deelnemer afzonderlijk te bedenken was geweest. Daarmee gaven de deelnemers voor dat moment en in die situatie een gezamenlijk antwoord op de vraag 'wie is God?'. Zij eigenden zich daarin de geloofstraditie toe en leerden elkaar geloven.

In deze beschrijvingen is de samenhang van individueren en participeren gerelateerd aan de wijze waarop de geloofstraditie werd geactualiseerd. De samenhang van individueren en participeren blijkt uit het feit, dat hetgeen aan actualisatie tot stand kwam slechts mogelijk was door gezamenlijk onderzoek van traditie en ervaringen. Een tweede belangrijk punt in deze processen is dat ook de traditie een verandering heeft ondergaan. Wat eerst objectieve geloofsinhoud was, een oud verhaal uit de bijbel en de godsleer, is door actieve intersubjectieve processen toe-eigend. In het proces van toe-eigening zijn actuele betekenissen aan het oude geloofsgoed toegevoegd. Zoals in de joodse traditie de oude teksten in *halacha* bij voortduring casustisch opnieuw uitgelegd worden met het oog op de weg die hedendaagse gelovigen gaan (Musaph-Andriesse, 1985, 67-69; Loth, 1997, 25), hebben de jongeren en ouders door hun onderzoek de traditie verrijkt met eigentijdse en voor hun leven betekenisvolle interpretaties.

94 Zie Van Peursen, 1992, 54 ev., waar hij spreekt van de deiktische (verwijzende) ontologie van verhalen.

Trouw en vertrouwen

In de bestudering van de samenhang tussen individueren en participeren springt de bijzondere rol die de begrippen *trouw en vertrouwen* in de serie gesprekken speelden in het oog. Trouw en vertrouwen zijn in een procesmatige ontwikkeling gedurende de gesprekken de grondtoon van de gespreksinhouden en de onderlinge communicatie geworden. In de begrippen *trouw en vertrouwen* werden de traditie en de actualiteit op een bijzondere manier met elkaar verbonden. Deze ontwikkeling is daarom een nadere beschrijving binnen het kader van de samenhang van individuatie en participatie en de actualisatie van de traditie waard.

Een waardevolle uitkomst van de vijfde bijeenkomst was de vondst van de geloofswaarden *trouw en vertrouwen* hebben en *trouw* zijn als constitutief voor relaties (?9.3). De jongeren duiden *trouw* aan als een fundamentele waarde van vriendschap. Dit is een uitbreiding van hun verkenningen op de vierde bijeenkomst, toen het begrip *vertrouwen* als het belangrijkste aspect van vriendschap is genoemd (?8.4). Ook de ouders noemden *trouw* de kern van het bijbelverhaal. In het confrontatiespel ontwikkelde zich een dynamiek van *vertrouwen-wantrouwen*, waarbij de spelers de handelingsconsequenties uit deze oppositionele attitudes onderzochten. Uit het gedrag van Jonatan, de pijl-en-boog en David ten opzichte van Saul blijkt dat *trouw en vertrouwen* de relatie in stand houden. Sauls wantrouwen naar David en Jonatan ondermijnt de relaties. David wijst Mikals aanbod tot *trouw* af, waarop Mikal de relatie verbreekt en terugkeert naar haar vader. De verbondenheid tussen mensen moet gevoed worden door *trouw en vertrouwen*, en raakt breekbaar als de *trouw* en het *vertrouwen* maar van één kant komen. De band tussen mensen kwam ook tot uitdrukking in de manier waarop *?vriendschap?* werd uitgelegd: *?je hebt elkaar nodig en je bent ieder een deel?*.

De deelnemers hebben op deze bijeenkomst de mogelijkheid dat mensen beelden van God kunnen zijn, verbonden met de gevonden relationele waarden *vertrouwen* hebben en *trouw* zijn. *Trouw en vertrouwen* zijn *?attributen?* van God, en mensen die deze eigenschappen in houding en gedrag waar maken, laten iets van God zien. Daardoor zijn de begrippen *trouw en vertrouwen* als het kenmerk van relaties tot geloofsbegrippen getransformeerd. Uit deze visie spreekt tevens het inzicht dat het in geloven gaat om een relationeel mensbeeld, en dat relaties in een geloofsperspectief komen te staan door handelen waaruit blijkt dat mensen elkaar *vertrouwen* en *trouw* zijn.

Op de zesde bijeenkomst hebben jongeren en ouders *vertrouwen* getoond in hun gespreksgenoten door op authentieke wijze iets over het eigen geloof, hoe kwetsbaar en onzeker ook, te willen vertellen. De openheid van de deelnemers is een belangrijk aspect geweest van de kwaliteit van deze avond. Uit het getoonde *vertrouwen* blijkt ook de continuïteit tussen de bijeenkomsten. De bereidheid tot een open communicatie op de zesde avond was een vervolg op de ervaringen en uitkomsten van het spel op de vijfde bijeenkomst, maar gaat ook terug op de procesmatige ontwikkeling van de hele serie gesprekken. In de eerdere bijeenkomsten hebben de ouders herkenning bij elkaar gezocht en gevonden, waardoor zij zich gesteund voelden en opener durfden te communiceren over hun geloof en hun opvoedingsvragen (?8.3 en 7b). De jongeren voelden zich vooral gewaardeerd, doordat zij uitgenodigd werden na te denken, te zeggen wat zij vonden, hun bijdragen serieus genomen werden en voor anderen waardevol bleken te zijn (6a, 6c, 10). De jongeren hebben voortdurend de betekenis van relaties onderzocht; op hun eerste avond over ouders en vrienden, de tweede avond in het gesprek over *?geloof als iets tussen mensen?*, op de derde bijeenkomst in hun gesprekken met de ouders en in hun uitleg in het plenaire gesprek en op de vierde bijeenkomst in hun meningen, vragen en antwoorden over *?vrienden?*.

De in de vijfde bijeenkomst gevonden grondwoorden zijn op de zesde avond door jongeren en ouders tot leven gebracht in de wijze waarop zij met elkaar in gesprek zijn gegaan. Wat op de

vijfde avond nog als ?derde partij-standpunt? (Alma, 1998, 102, zie ook ?10.6) aanwezig was, is door de deelnemers in hun openheid, inzet en betrokkenheid ?gedaan? en daarmee waar gemaakt. In het plenaire gesprek aan het einde van de laatste bijeenkomst valt op dat jongeren een aantal keren hun eigen ouders bijvallen en ondersteunen met hun opmerkingen. De ouders doen dat omgekeerd ook. Een jongere zegt in de afsluitende ronde mee te nemen wat haar vader net heeft opgemerkt. Dit soort openlijke blijken van trouw en vertrouwen tussen ouders en kinderen kwamen op de voorgaande bijeenkomsten niet voor. De hoge waardering voor de laatste bijeenkomst is deels te verklaren, doordat het thema naar de beleving van de deelnemers inhoudelijk de kern van het geloof raakte, maar zeker ook door het ervaren onderlinge vertrouwen. Jongeren en ouders hebben in het proces van hun serie gesprekken de geloofsbegrippen trouw en vertrouwen gevonden als voorwaarden en invulling van relaties. Doordat zij vertrouwen in elkaar toonden, maakten zij deze geloofsbegrippen tot grondwoorden voor de samenhang tussen individualiseren en participeren.

Trouw als godsbeeld en het vertrouwen in elkaar

Trouw is het godsbeeld dat vier maal gekozen is. Voor een overzicht van de godsbeelden geef ik een systematisering. Deze indeling is, zoals elke categorisering, arbitrair. Het woord ?schepper? is ingedeeld bij categorie d. bijbelse theologie, maar kan ook onder a. schepping, vallen. Het merendeel van de woorden heeft een bijbelse connotatie en zou onder d. geplaatst kunnen worden. De systematisering is gemaakt op basis van de toelichting die de deelnemers op hun keuze gegeven hebben. In de categorie c. originelen zijn de godsbeelden gerubriceerd, die moderne en originele uitdrukkingen van de persoonlijke ervaringen zijn. De godsbeelden trouw (vier keer), vriend/vriendin (drie keer) en licht (drie keer) zijn meerdere malen genoemd. Leven, rots, weg, muziek en magie komen twee keer voor. Het totaal van de eerste en tweede keuze is ingedeeld in vier typen:

- a. schepping ? bv. licht, bron, regenboog (16□)
- b. relaties ? bv. trouw, vriend, genezer (13□)
- c. originelen ? bv. magie, muziek, handvat (12□)
- d. bijbelse theologie ? bv. rechtvaardige, schepper, alfa en omega (5□)

In de nadere bestudering van de gekozen godsbeelden en de vertellingen van de deelnemers waarin zij hun keuze toelichten, valt op dat de keuze vaak uitgelegd wordt met de begrippen trouw en vertrouwen. De relationele godsbeelden, zoals naaste, vriend en vriendin, worden in de motivatie van de deelnemers direct met trouw en vertrouwen verbonden. De vertellers gebruiken zelf deze woorden. Een voorbeeld hiervan is Ruths toelichting op haar beeld ?vriendin? (?9.4, groep 5). Ook bij een deel van de scheppings- en de bijbels-theologische beelden worden deze woorden door de deelnemers in hun uitleg gebruikt. Jaap vat zijn motivatie (?9.4, groep 2) voor het beeld ?rots? in relatie met het bijbelverhaal van ?Jezus gaan over het meer?, uiteindelijk samen met het woord vertrouwen. Daarnaast zijn er enkele toelichtingen waarin woorden als houvast, steun en nodig hebben gebruikt zijn. In de context van hetgeen de deelnemers vertelden, zijn een aantal van deze woorden te interpreteren als synoniemen van trouw en vertrouwen. Als het aantal malen dat de deelnemers zelf de woorden trouw en/of vertrouwen gebruiken, gevoegd wordt bij de duidelijke synoniemen daarvan, blijkt uit de clustering dat de helft van alle genoemde godsbeelden (24 van 46) direct of indirect gerelateerd is aan de begrippen trouw en vertrouwen. Jongeren (11) en ouders (13) maken deze verbinding in ongeveer gelijke mate. Uit de godsbeelden en de diverse verantwoordingen daarvan komt naar voren, dat trouw en vertrouwen in de beleving van de deelnemers een belangrijk aspect van geloven is.

In de schriftelijke evaluatie zeggen jongeren en ouders verrast te zijn over de mogelijkheden tot gesprek met ?de andere generatie?. Dit blijkt uit de waardering voor de gezamenlijke

avonden (3), de wens meer en vaker met jongeren in gesprek te komen (2) en de lovende woorden van de ouders voor de bijdragen van de jongeren (1, 7a, 9, 10). Het hoge waarderingsgemiddelde 5,6 voor hetgeen de ouders van de jongeren leerden, onderstrepen zij met woorden als 'toegenomen vertrouwen in de toekomst?', 'Godsvertrouwen' en het 'vertrouwen waarvan jongeren in het gesprek blijf gaven?' (7a). In de onderlinge relaties is vertrouwen een kernwoord.

Inhoud en betrekking

Deze beschrijvingen van de verzamelingen gegevens laten zien op welke wijze de constituerende aspecten van relaties 'trouw en vertrouwen' zich gedurende de serie gesprekken ontwikkeld hebben. De begrippen trouw en vertrouwen hebben op twee te onderscheiden manieren een rol gespeeld, op betrekkingsniveau (de wijze waarop de deelnemers met elkaar omgingen) en als inhoudelijk gesprekstema. Zoals al eerder onder verwijzing naar P_Watzlawick (1970, zie 8.4) is opgemerkt, zijn deze aspecten van de communicatie van elkaar te onderscheiden én samenhangend. In de serie gesprekken zijn, zowel in de betrekkingen als naar de inhoud, ontwikkelingen waar te nemen: de deelnemers vertonen een toenemend vertrouwen in elkaar en de begrippen trouw en vertrouwen worden gevonden als gelovige betekenisgeving van menselijke relaties (avond vijf) en van de relatie met God (avond zes).

Het is bijzonder dat in de inhoud van een serie gesprekken over wederkerig geloofsleren de woorden trouw en vertrouwen zo opvallend naar voren komen. In 3.2 is Zondag 7 van de *Heidelbergse Catechismus* geciteerd, waar geloof omschreven is als 'een stellig weten of kennis' maar ook een vast vertrouwen. Vertrouwen is de 'helft' van geloof. De bijbelse grondtalen geven alle aanleiding voor deze verbinding. Het Hebreeuwse woord voor geloof (*èmet*) is nauw verbonden met 'betrouwbaar zijn' (Koehler/Baumgartner, 1958, 60). De eerste betekenis van het Griekse equivalent (*pistis*) is 'dat wat geloof en betrouwbaarheid te voorschijn roept', de tweede betekenis is 'het vertrouwen dat men oefent, het geloof in de religieuze betekenis' (Bauer, 1963, 1313 ev.). F_J_Pop voegt daarom ook de woorden *Geloof ? Geloven ? Vertrouwen* samen in het opschrift van het desbetreffende lemma in zijn *Bijbelse woorden en hun geheim* (1964). In de bijbel is geloof het menselijk antwoord op de ervaren betrouwbaarheid van God (id, 192). Pannenberg vat in zijn uitleg van de *Apostolische Geloofsbelijdenis* kort samen: 'Inderdaad betekent geloof als levenswerkelijkheid vertrouwen' (1976, 21). De woorden geloof en vertrouwen zijn bijzonder nauw met elkaar verbonden en in een bepaald opzicht synoniem. De deelnemers hebben het begrip 'geloven' zuiver geparafraseerd in de uitkomst van de vijfde bijeenkomst: 'Mensen kunnen beelden van God zijn als zij trouw zijn en vertrouwen hebben'. Aan de ontwikkeling van de begrippen trouw en vertrouwen gedurende de bijeenkomsten kunnen we de conclusie verbinden, dat in de gesprekken van jongeren en ouders een inhoudelijke ontwikkeling van hun geloof heeft plaatsgevonden.

Doordat in inhoud en betrekkingen trouw en vertrouwen aan de orde was, is het duidelijk dat reflectie en handelen elkaar beïnvloed hebben. In het *leren van een visie en praktijk van de samenhang tussen individueren en participeren* ontstond een communicatieve dynamiek, die in een gefaseerde beschrijving helder wordt. Wat door de jongeren op de vierde avond reflecterend over de eigen ervaringen is benoemd, vertrouwen als constitutief voor vriendschap, werd handelend ingezet in het confrontatiespel. Wat op avond vijf in het plenaire gesprek bewust is geworden, mensen kunnen een beeld van God zijn als zij vertrouwen hebben en trouw zijn, kwam op de zesde avond als inhoud terug in de motivaties van de godsbeelden en op betrekkingsniveau in de open communicatie. Zo uitgeschreven is er een continuïteit in de ontwikkeling van de begrippen trouw en vertrouwen zichtbaar. Wat de deelnemers aan visie op trouw en vertrouwen in relaties ontwikkelden, werd in een volgende bijeenkomst door hen in praktijk gebracht. De reflecties op deze praktijken gaven hen vervolgens weer een scherper zicht

op de betekenis en het belang van trouw en vertrouwen, enzovoort.

Een toename van het vertrouwen in een groep is één van de belangrijkste aspecten van de groepsontwikkeling (Remmerswaal, 1992, 103 ev.). Waar het onderlinge vertrouwen groeit, neemt de dynamiek van de interactie toe (zie ?10.3) en worden de deelname en de bijdragen van de groepsleden aan de gezamenlijke taak intensiever. De zich ontwikkelende rol van de begrippen trouw en vertrouwen wijst daarom op betrekkningsniveau op een intensivering van de onderlinge relaties, dus op een toename in de samenhang van individueren en participeren. De intersubjectiviteit in de gezamenlijke groep jongeren en ouders is geïntensiveerd. In de exemplarische bijeenkomsten is de traditie geactualiseerd door het gezamenlijk onderzoek van de exemplarische thema's. Het leren van een visie en praktijk van de samenhang van individueren en participeren is samenhangend ontwikkeld met de actualisatie van de traditie en heeft plaats gevonden in een doorgaande dynamiek van reflectie en handelen.

Conclusies en voortgang

Uit het overzicht van de ontwikkeling van de begrippen trouw en vertrouwen zijn drie conclusies te trekken.

Ten eerste: de samenhang van individueren en participeren blijkt te staan onder de tekenen van trouw en vertrouwen. In de dynamiek van hun praktijken en reflecties hebben de deelnemers de geloofsbegrippen trouw en vertrouwen gevonden als voorwaarde en handelingskwaliteit van de samenhang tussen individueren en participeren, en dus als voorwaarde en kwaliteit van intersubjectiviteit.

Ten tweede: de ontwikkeling van de begrippen trouw en vertrouwen, zowel in de gespreksinhouden als in de betrekkingen, correleren met de ontwikkeling van een visie en praktijk op de samenhang van individueren en participeren. De ontwikkeling van geloven en van de onderlinge relaties zijn intern met elkaar verbonden.

De derde conclusie heeft betrekking op het proces van deze ontwikkeling: gezamenlijk onderzoek van de traditie leidt tot actualisatie in een continue dynamiek van reflectie en handelen.

Met de beschreven en geïnterpreteerde verzamelingen uit het empirisch materiaal is aangetoond dat de deelnemers een visie en praktijk van de samenhang van individueren en participeren geleerd hebben. Zij onderzochten deze samenhang in een wisselwerking van reflectie en handelen. Daarin is door hen de traditie geactualiseerd en verrijkt met betekenissen voor het eigen leven. De deelnemers vonden de geloofswollen trouw en vertrouwen als voorwaarden en handelingskwaliteit van intersubjectiviteit. In hun toenemend vertrouwend handelen intensiveerden de onderlinge relaties. Het eerste patroon, de samenhang van individueren en participeren, is samenhangend met het tweede patroon, de actualisatie van de traditie, ontwikkeld.

Waar tot nu toe de blik gericht was op het verschijnsel en de processen die de ontwikkeling van het verschijnsel tonen, zal in het volgende deel de focus van de bestudering van het materiaal verschuiven en nader bekeken worden wat de dragers van het verschijnsel, de groep jongeren en de groep ouders, aan veranderingen vertonen.

10.5. De veranderingen van de jongeren

Verschillen tussen ouders en jongeren

In de kristallisatiefase (?8.4) is al geconstateerd dat het dilemma individuatie-participatie voor jongeren én ouders een probleem vormt, maar ook dat het voor beide groepen in de uitwerking

verschillend ligt. Bij de ouders lag de spits van het dilemma bij de kerkdienst, bij de jongeren in hun veranderde relaties met ouders en vrienden. Voorafgaande aan de focus op de veranderingen van de jongeren schets ik de verschillen tussen ouders en jongeren. Deze verschillen kwamen in het materiaal van de zesde avond het duidelijkst tot uiting, omdat daar de meest persoonlijke verhalen verteld zijn. Uit de gevonden verschillen blijkt een leeftijdsgebonden ontwikkeling. De gevonden veranderingspatronen van de jongeren zijn anders dan die van de ouders en vanzelfsprekend bij beide groepen verbonden met hun levensfase. Aan de hand van een aantal verschillen tussen ouders en jongeren kunnen de processen per groep helderder getekend worden.

Negen van de dertien volwassenen relateren de keuze van hun eerste godsbeeld aan ervaringen of gebeurtenissen. Bij de jongeren komt dit één keer voor, de andere negen noemen meer hun gedachten of ideeën over God. Op dit punt is een opmerkelijk verschil tussen volwassenen en jongeren te constateren. Zes jongeren maken bij hun toelichting de opmerking 'dat toch niemand het precies weet'. Zij ervaren dit als een probleem, want als niemand het weet, wat moet je dan kiezen? Zij gebruiken het ook als een excuus, ik weet het niet zo precies. In hun uitleggingen benadrukken zij vaak Gods verhevenheid, 'ergens in het heelal?', 'boven de werkelijkheid' en 'rondom de aarde'.⁹⁵ Dit is opvallend in vergelijking met wat zij zeiden op hun tweede bijeenkomst, toen de meerderheid 'het geloof zag als iets tussen mensen'. De ouders leggen de keuze van hun godsbeeld uit aan de hand van levenservaringen. Zij spreken dan ook vaker dan de jongeren over God als panentheïstisch. De grotere aandacht van de jongeren voor Gods transcendentie valt op in verband met de argumenten van de ouders om het thema 'godsbeelden' als exemplaar te kiezen. Ze zeiden toen onder meer, dat zij dit een belangrijk onderwerp vonden, omdat je alleen in mensenwoorden over God kunt spreken en je daarom je kinderen niet duidelijk kunt maken dat God nog veel meer is. De aandacht van de jongeren ligt ook bij dit 'veel meer' van God, maar God is daardoor tegelijkertijd onduidelijker.

De helft van de ouders noemen hun ouders als degenen die hen het godsbeeld meegaven. De andere helft noemt andere inspiratiebronnen, zoals een boek, meditatie, forenzenervaring, een vrouwengroep, hulp in een depressie of hebben deze vraag niet beantwoord. Vier jongeren zeggen ook dat ze hun godsbeeld van huis uit meegekregen hebben. Opmerkelijk is dat vijf jongeren zeggen het zelf bedacht te hebben, iets wat bij de ouders niet voorkomt.

Van de 23 mensen geven 19 bij hun eerste keuze een referentie aan de bijbel, drie ouders en één jongere hebben daar niets over gezegd. Bij de jongeren is het vaker een verhaal (zes van de negen), bij de ouders vaker een meer algemene verwijzing (zeven van de tien). Ook de jongeren, die zeggen het beeld zelf bedacht te hebben, kunnen wel een verband leggen met de bijbel. De referenties van de ouders zijn abstracter dan die van de jongeren.

Uit dit overzicht van verschillen blijkt dat de jongeren een meer transcendent en onduidelijk beeld van God hebben, zij zich maar deels bewust zijn waar zij dit beeld hebben geleerd, en dat bijbelverhalen tot hun gelovige bagage behoren. De ouders spreken immanenter over God, zij leggen verbanden tussen levens- en geloofservaringen, en hun geloofskennis is bijbels-theologisch van aard.

Wat betreft de jongeren zijn voor deze bevindingen een aantal aan elkaar gerelateerde verklaringen mogelijk. Als eerste is het duidelijk dat de jongeren minder levenservaring hebben dan de ouders en dus beschikken over minder biografisch materiaal als referentie voor hun godsbeeld. Omgekeerd is het voor de ouders gemakkelijker een ervaring te vertellen. Zij hebben

95 Vergelijk Van der Ven en Biemans (1994), die in hun onderzoek onder Nijmeegse studenten juist een voorkeur voor pantheïstische, individueel-pantheïstische en de ontologisch-pantheïstische godsbeelden vinden (84-89, 114).

in hun langere levensduur meer hoogte- en dieptepunten beleefd waaraan zij kunnen refereren. De tweede verklaring is de ontwikkeling van de leeftijdsgebonden reflexieve vermogens van de jongeren. Zij zijn nog niet zo heel lang in staat over zichzelf na te denken en hun vermogen tot abstraheren van de eigen ervaringen is nog groeiende. Deze verklaring vindt steun in één van de conclusies uit de pilot, de prille ontwikkeling van het reflexieve vermogen van die jongeren, en in hetgeen deze jongeren in de interviews en op hun eerste bijeenkomst verteld hebben over hun eigen veranderingen sinds hun twaalfde. De derde verklaring ligt in het perspectief van geloofsleren. Het is mogelijk dat de jongeren niet of nauwelijks geleerd hebben verbanden te zien tussen hun concrete ervaringen en God.⁹⁶ Deze verklaring sluit aan bij de motivatie van de jongeren voor het thema 'godsbeelden?', 'het vaagste onderwerp dat er bestaat?' en bij een deel van het plenaire gesprek op de zesde bijeenkomst, waarin ouders opmerkten dat het een durf is God of godsbeelden met je ervaringen te verbinden. De enige jongere die haar godsbeeld met ervaringen verbond, vertelde dat toen ze van deze mogelijkheid hoorde, er eerst niets van begreep. Nu zij zelf weet van beschadigde en helpende vriendschapsrelaties heeft het beeld 'God als vriendin?' betekenissen in twee richtingen: zij waardeert vriendschap bijzonder hoog en ze is sterk gemotiveerd voor deelname aan de belijdeniscatechisatie.

Bewustwording van het eigen geloof

Ondanks 'de vaagheid van het onderwerp' hebben wel alle jongeren in de eerste en tweede ronde een godsbeeld gekozen en hun keuze gemotiveerd. Zij bleken in weerwil van hun aarzelingen goed in staat hun gedachten onder woorden te brengen en met hun gespreksgenoten hun visies te delen. Ook heeft ieder, evenals de ouders trouwens, in de tweede ronde een ander beeld gekozen. De gesprekken hebben hen gestimuleerd verder te denken en hun eerste beeld aan te vullen of te nuanceren, net zoals hun bijdragen anderen inspireerden.

Hieruit kan geconcludeerd worden, dat de werkwijze van deze bijeenkomst en de onderlinge communicatie de jongeren bewuster gemaakt heeft van hun geloofsopvattingen. Deze conclusie vindt steun in de schriftelijke evaluatie, met name in hun opmerkingen bij de zesde avond (?7.4) en de antwoorden 1 en 9, waar jongeren zeggen dat zij meer zijn gaan nadenken, en dat de opdrachten en het gesprek hen geholpen hebben hun gedachten onder woorden te brengen.

Toe-eigenen van een geloofsperspectief

In het confrontatiespel op de vijfde avond heeft het verhaal uit I Sam. 20 gefunctioneerd als een 'gegeneraliseerd perspectief?' (Alma, 1998, o.a. 100).⁹⁷ Ook in de bijbel is vriendschap belangrijk, en Jonatan (de gegeneraliseerde ander), als degene die zich het meest inzet voor de relaties, komt als de 'beste persoon?' van het verhaal naar voren. Door dit bijbelverhaal werd aan het belang dat de jongeren aan vriendschap hechten de geloofsdimensie toegevoegd. Het bijbelverhaal bevatte een gezaghebbend 'derde partij-standpunt?' en functioneerde als 'richtinggevend voor het handelen en zoeken naar zin?' (id, 102). De jongeren konden zich

96 Zie Valenkamp (1993, 110 ev.) die de toenemende *Gottesfinsternis* en de leegloop van de kerken diagnostiseert als 'onvermogen tot Godservaring'.

97 Alma (1998, 100) omschrijft het begrip *perspectief* aldus: 'Een perspectief staat voor de relatie tussen een persoon en zijn omgeving zoals die wordt aangegaan op grond van de eigenschappen van de omgeving en het geheel van begrippen, beelden, opvattingen, overtuigingen, verwachtingen, normen, waarden en commitments, waarmee iemand zijn (sociale) werkelijkheid tegemoet treedt. Een perspectief komt in relatie tot een sociaal gedefinieerd symboolsysteem tot stand, dat met de term *referentiekader* wordt aangeduid. [...] Iemand die zich oriënteert aan een ruim, veelomvattend referentiekader hanteert een *gegeneraliseerd perspectief*'.

identificeren met Jonatans rol en gedrag, zijn vermogen met vader en vriend een goede relatie in stand te houden. Zij werden hierdoor bevestigd in hun opvattingen, het gelijke belang dat zij hechten aan relaties met ouders en vrienden. De bevestiging via het geloofsperspectief draagt bij aan hun identiteit. De inhoud en betekenis van ouder-kind- en vriendschapsrelaties werd niet meer alleen uit eigen ervaring en overtuiging gevuld, maar ontving een geloofsdimensie.

Toename van de communicatieve vermogens

Op de vijfde bijeenkomst is nadrukkelijk gewerkt aan de voornemens die als consequentie weglipten uit de toevoeging van het scharnierthema: bewaken van de communicatieruimte van de jongeren (?8.4). De begeleidster nodigde de jongeren uit hun bijdrage aan het spel te leveren. De ouders bleken opnieuw sneller te reageren en makkelijker te praten, reden waarom de jongeren een aantal malen persoonlijk aangesproken werden om een aandeel in het spel te leveren.

Uit de bestudering van de voorbereidende gesprekken van het confrontatiespel blijkt dat in de groepjes jongeren en ouders vrijwel evenveel spreken. De bijdragen van jongeren en ouders zijn wel heel verschillend, maar beiden even belangrijk voor de actualisatie van het verhaal. De ouders dragen vaker de feitenkennis aan. Zij vertellen dat David de jongste en de kleinste van twaalf broers was, hoe hij geroepen is, de geschiedenis van zijn zalving en hoe het David en Jonatan verder vergaan is. De jongeren zijn sterker in de verbeelding en leggen creatieve verbanden. Zij stellen vast dat David veranderd is, want tegen Goliath trok hij juist de wapenrusting uit en kon hij het nog alleen met een slinger af; in de woestijn heb je niet op elke hoek een McDonalds, dus een pijl en boog heb je nodig om te overleven; en 'Mikal?' over vriendschap en jaloezie: 'Mijn broer heeft ook verkering met mijn beste vriendin en dat vind ik ook niet echt leuk?'. De verschillen in de benaderingen van de tekst en de bijdragen voor het spel, respectievelijk de feitenkennis en de verbeelding en creatieve verbanden, zijn beiden belangrijk voor de uitkomsten. Juist de dynamiek van de verschillende benaderingen van jongeren en ouders brengt de uiteindelijke creatieve actualisatie (Schüssler Fiorenza, 1986, 37) tot stand, waardoor de nieuwe betekenissen van het verhaal gevonden werden. Hoewel de jongeren aanvankelijk in het spel terughoudender waren in het ter beschikking stellen van hun mogelijkheden, waren hun bijdragen retrospectief van onmisbare betekenis voor de uitkomsten.

Op de laatste bijeenkomst is er ten opzichte van de derde avond een toegenomen evenwicht in de spreektijd van jongeren en ouders vast te stellen. De jongeren vertellen spontaan en open, stellen vragen aan de ouders en durven hun eigen opvattingen en zienswijze naast die van volwassenen te zetten. De jongeren leveren veel waardevolle bijdragen aan de ontwikkeling van de gedachten van de volwassenen. In drie van de vijf groepjes is de participatie heel gelijkwaardig. In één groepje splitst het gesprek zich vrij langdurig in twee subgroepjes. De ouders zijn met elkaar in gesprek, waarop de jongeren hun voorbeeld volgen. In een groepje waaraan maar één jongere meedeed, wordt minder dan gemiddeld naar hem geluisterd. In het plenaire gesprek zijn jongeren en ouders vrijwel evenveel aan het woord. De jongeren nemen gemakkelijker het initiatief zelf iets aan de orde te stellen en aarzelen niet op een vraag als eerste te reageren.

In de schriftelijke evaluatie merken de jongeren op, dat de geloofsbeleving van jongeren en ouders niet zo heel verschillend is. De mogelijkheid tot een gelijkwaardig en open gesprek over geloven met volwassenen heeft hen goed gedaan (6b). De toename van het communicatieve vermogen en de activiteit van de jongeren is mede bevorderd, doordat de ouders zich ingezet hebben voor een open en gelijkwaardige wijze van geloofscommunicatie.

Uit deze bestudering blijkt dat de gelijkwaardigheid van de deelname van jongeren en ouders en hun beider participatie in de communicatieruimte een praktijk is, die bevorderd kan worden door de volwassenen bewust te maken van hun neiging veel en als eerste te praten en door de

jongeren ruimte te verschaffen, waardoor hun vertrouwen in hun mogelijkheden om aan het gesprek bij te dragen, toeneemt. De veranderingen van de jongeren zijn onderzocht door eerst de leeftijdsgebonden verschillen tussen ouders en jongeren na te gaan. Tegen deze achtergrond is het individuerende patroon van de jongeren zichtbaar geworden in de:

- 1 bewustwording van hun eigen geloof en meningen
- 2 toe-eigening van een geloofsperspectief op relaties
- 3 toename van de communicatieve vermogens en activiteit

—

10.6. De veranderingen van de ouders

Een verbrede opvatting van de ouderrol

De ouders hebben van de jongeren geleerd door hun bijdrage aan de creatieve actualisatie van het bijbelverhaal. In het confrontatiespel waren het de ouders die de feitenkennis aandroegen en de jongeren die vrij associeerden, verbeeldden en verbindingen zagen met andere delen van de Davidgeschiedenis en hun eigen leven. Doordat de jongeren minder dan de ouders verbonden zijn met een vaste traditie durfden zij vrijer en vrolijker te interpreteren. Zij leverden daarmee in de voorbereiding en in het spel belangrijke aanzetten voor vernieuwende en dynamische inzichten in het verhaal, waardoor zij de ouders hielpen bij het innemen van ruimte voor de actualisatie.

De ouders zijn zich door het confrontatiespel meer bewust geworden van het grote belang dat hun kinderen hechten aan vriendschappen. De jongeren legden hun op de derde avond al uit, dat zij hun eigen veranderingen niet als kwalitatieve vermindering van de relatie ouders-kinderen zagen. De jongeren hebben duidelijk gemaakt dat hun veranderingen door de vergroting van hun sociale netwerk en de waarde die zij hechten aan vriendschappen niet betekent, dat de relatie met hun ouders vermindert, maar verandert. In het nagesprek van het spel leerden de jongeren hun dat vriendschappen en ouder-kind-relaties niet concurrerend opgevat hoeven worden. Trouw en vertrouwen bepalen de kwaliteit van relaties en niet de hiërarchie van de waardering van de ene relatie boven de andere. Door het ?derde-partijperspectief? van het bijbelverhaal leerden de ouders dat ?vasthouden? geen uiting van vertrouwen is, maar juist verlies van relatie kan betekenen. De ouders zijn zich door Sauls zichzelf-isolerende machtspositie bewust geworden, dat de ontwikkeling van hun kinderen van hen vraagt dat zij hun ouderlijke autoriteit inwisselen voor ruimte, trouw en vertrouwen. Door het ?derde-partij-standpunt? van het geloofsperspectief hebben de ouders hun visie op de ouderlijke verantwoordelijkheid genuanceerd. Naast zorg en bezorgdheid, die zich kan uiten in vasthouden, hebben zij het belang van vertrouwen voor de kwaliteit van de ouder-kind relatie geleerd. Dit leereffect blijkt ook uit de schriftelijke evaluatie, waar iemand opmerkt van de andere ouders geleerd te hebben ?kinderen serieus te nemen? (7b). Deze veranderde visie van de ouders op hun ouderrol betekent een verruiming van hun handelingsmogelijkheden in de omgang met hun kinderen. Naast het hun al bekende verantwoordelijke ?moederen en vaders? kunnen zij hun handelen mede laten bepalen door het vertrouwen in hetgeen zij hun kinderen al meegegeven hebben, en zich verheugen in wie hun kinderen tot nu toe geworden zijn (1, 7a, 8, 9).

Toegenomen vertrouwen in jongeren

Uit de schriftelijke evaluatie blijkt dat de ouders het gesprek met de jongeren bijzonder waardeerden. De gemiddelde score voor hetgeen zij van de jongeren leerden is 5,6, wat op een

zevenpuntsschaal hoog is (7a). Diverse andere antwoorden klinken bijzonder enthousiast (1, 3, 9, 10). Uit allerlei reacties blijkt dat de meeste ouders niet van de jongeren verwachtten, dat zij op deze wijze over zichzelf en geloof konden praten. In de eerste twee bijeenkomsten gaven de ouders vooral blijk van onzekerheid over de geloofsopvoeding en toonden zij zich bezorgd over mogelijkheden en onmogelijkheden het geloof over te dragen. Door de gesprekken hebben de ouders hun beeldvorming van de jongeren bijgesteld. Van 'voorwerpen van zorg' zijn de jongeren tot boeiende partners voor geloofsgesprekken geworden. De ouders hebben ervaren dat de jongeren iets te vertellen hebben, hen aanzetten tot nadenken en dat het gesprek met de jongeren hen verrijkt.

De evaluaties van de ouders zijn te interpreteren als een verandering in denken van een overdrachtsmodel in een wederkerige wijze van geloofscommunicatie. Zoals de volwassenen dat voor de jongeren al waren, zijn de jongeren 'referentie-andere(n)' (Alma, 1998, 7) voor de ouders geworden in de betekenis dat hetgeen de jongeren bijdragen mede richting geeft aan de geloofsbetekeningen van de ouders. De ervaring dat de jongeren meer dan verwacht 'referentie-andere(n)' blijken te zijn, heeft een ontkrampend effect op de opvoedingsverantwoordelijkheid van de ouders. Ondanks verschillen in leeftijd, levenservaring en opvoedingscultuur bleek er in het proces van openbreken van jezelf en uitdelen wat je hebt, over en weer veel meer te zijn dan verondersteld werd. Dit heeft de ouders vertrouwen voor de toekomst gegeven.

De beschrijving van het individuerende patroon van de ouders laat een aan elkaar gekoppelde dubbele uitkomst zien. In de ervaring van de ouders zijn de jongeren geëmancipeerd tot waardevolle gesprekspartners. Hun vertrouwen in jongeren is vergroot. En omdat er met de jongeren beter, serieuzer en geloviger te praten viel dan zij verwachtten, veranderde hun visie op de ouderrol. Zij hebben ervaren dat geloofsleren met jongeren mogelijk is en kennen naast het overdrachtsmodel nu ook de mogelijkheid van wederkerig geloofsleren.

Leren waarderen van verschil

Is er enerzijds een beweging waar te nemen, waaruit de deelnemers concluderen dat de verschillen tussen jongeren en ouders veel minder groot zijn dan werd verwacht, anderzijds klonk in de evaluatieronde van de laatste bijeenkomst overtuigend het 'inspiratie door de verscheidenheid?'. Uit een gespreksdeel op de vierde bijeenkomst bleken er onder de ouders twee visies te leven over de voorwaarde waaronder samen geloven mogelijk is, respectievelijk: je moet dezelfde geloofservaringen hebben, of je moet elkaar de ruimte geven en er over kunnen praten (?8.4). Voor het laatste standpunt werd een extrinsiek motief aangevoerd: anders zou er in deze tijd geen kerk meer mogelijk zijn. Van de vijfde bijeenkomst hebben de ouders geleerd dat je inleven in anderen je begrip voor anderen vergroot (?7.4). Op de zesde bijeenkomst zeggen een aantal ouders en jongeren dat zij zich in veel godsbeelden van anderen herkennen of zich in de beeldvorming kunnen inleven. De verscheidenheid en de verschillen werden leerzaam gevonden. In de schriftelijke evaluatie geven de ouders op adequate wijze de betekenis van wederkerig geloofsleren weer. Zij gebruiken daarvoor veel verschillende woorden, die allen pars pro toto's of synoniemen zijn voor intersubjectiviteit (9). Uit deze hele ontwikkeling blijkt een groeiende waardering voor de verschillen tussen mensen. Niet langer is het gelijke wat betreft geloven het criterium waarop samen geloven mogelijk is, maar waarderen de ouders de ervaren verschillen als verrijkend en inspirerend voor hun eigen geloof (10).

In deze drie delen is het individuerende patroon van de ouders zichtbaar geworden. Hun veranderingen bestaan uit:

- 1 een verbrede opvatting van de ouderrol
- 2 het toegenomen vertrouwen in jongeren
- 3 leren waarderen van verschillen

—

10.7. Differentiatie door communicatie

Communicatie op de vijfde avond

De individuerende patronen van de groep jongeren en de groep ouders zijn hiermee beschreven. De bestudering van de communicatie in beide laatste bijeenkomsten levert echter nog een scherper zicht op de veranderingen. Er zijn in de exemplarische bijeenkomsten drie verschillend verlopende communicatieprocessen vast te stellen. De wijze van communiceren op de vijfde avond is in de hele groep ongeveer gelijk, op de zesde bijeenkomst zijn twee processen te signaleren. Hoewel de communicatie wat betreft het verloop te onderscheiden is, is als uitkomst een gemeenschappelijk resultaat op te merken. Uit de bestudering blijkt, dat de communicatie differentiatie tot stand brengt.

In de kleine groepjes van de vijfde avond verhelderen de deelnemers allereerst hun eigen beginsituatie in relatie tot de tekst. Zij proberen zich een voorstelling te maken van de leefomstandigheden, de relaties in die tijd en het karakter van de personen. De deelnemers vullen de verhaalgegevens van I Sam. 20 aan met hun reeds aanwezige kennis over de geschiedenis van Saul en David. De communicatie in de groepjes is te karakteriseren als het combineren van reeds aanwezige kennis met bestuderen van het verhaal, en resulteert in het samen zoeken naar betekenissen in de tekst. In het vraag- en antwoordspel klinken door de opdracht als 'ik, Saul?' of 'ik, pijl en boog?' te spreken meer eigen ervaringen en vragen mee. Doordat er vaak al improviserend antwoord gegeven moet worden, investeren de deelnemers meer van zichzelf en ontstaat er een actuele interpretatie van de onderlinge verhoudingen van de personen. In het nagesprek worden de lijnen naar de betekenis voor ons in deze tijd getrokken. Het hele proces: bestudering van het verhaal, identificatie, vragen en antwoorden, en nagesprek laat een ontwikkeling zien, waarin de deelnemers samen nieuwe betekenissen voor hun eigen leven maken uit het oude verhaal.

De jongeren hebben door inleving in de diverse rollen onder woorden kunnen brengen, dat de relatie kind-ouders en die met vrienden niet met elkaar hoeven te concurreren. Door het spel werd duidelijk dat trouw en vertrouwen niet alleen telt in vriendschapsrelaties, maar ook geldt voor de relatie ouders en kinderen, en wel wederkerig. Naast het dilemma 'trouw aan je ouders of trouw aan jezelf/je vrienden?', zoals dat op de eerste avond naar voren kwam, plaatsten zij in de vijfde bijeenkomst een visie, waarin elke relatie inzet en betrokkenheid vraagt die, als de ander vertrouwen in je heeft, teruggegeven wordt. De verschillende relaties kunnen lukken als de voorwaarden trouw en vertrouwen vervuld worden. De ouders signaleerden het mislukken van relaties door Sauls onvermogen om los te laten, waaruit het tegendeel van vertrouwen bleek.

Het onderscheiden van de relaties naar hun aard en hun leden, en tegelijk de relaties als niet-concurrerend opvatten en aan alle relaties de voorwaarde trouw en vertrouwen toekennen, is een vorm van differentiatie. De uitkomst van de communicatie van de vijfde bijeenkomst is een gedifferentieerde opvatting van relaties.

Communicatie op de zesde avond

De bestudering van de gesprekken op de zesde bijeenkomst⁹⁸ levert een onderscheid in twee

98 Bij groep 3, de groep waar de deelnemers niet toegekomen zijn aan het vertellen over hun tweede keuze (?9.4), is in de bestudering van het gesprek wel een logica in de gedachtenontwikkeling te

communicatieve processen op:

(a) De eerste, vaak associatieve keuze wordt de verteller helderder door onder woorden te brengen welke betekenis dit godsbeeld voor hem of haar heeft. De gesprekspartners luisteren en stellen vragen ter verduidelijking. Daardoor differentieert de verteller stapje voor stapje de betekenis van het godsbeeld. Het tweede godsbeeld vormt dan als het ware de voorlopige conclusie van een bewustwordingsproces: 'Dit beeld geeft weer zoals ik God nu zie?'. Dit communicatieproces is te herkennen als Rogeriaans. Er zijn vier jongeren die langs deze weg tot hun tweede keuze komen en zeven volwassenen.

(b) Bij de tweede vorm zijn er mensen, die eveneens associatief en intuïtief gekozen hebben, maar ook mensen, die met meer zekerheid vooraf een beeld uitzochten. Zij vertellen ook over hun beeld en er worden hun vragen gesteld, maar daarnaast ondergaan zij andere invloeden. Door wat een ander groepslid vertelt of door een gesprek naar aanleiding van een vertelling komen zij op andere en nieuwe ideeën. Hun tweede keuze verklaren zij vaak als 'door wat jij net zei, dacht ik ??'. Bij deze tweede vorm behoren de mensen die een beeld van een ander overnamen (één jongere en drie volwassenen). Er zijn zes jongeren en zes volwassenen die hun tweede keuze maken op basis van deze vorm van communicatie.

Hoewel de communicatieprocessen te onderscheiden zijn naar hun transactionele verloop, is de uitkomst van beide processen gelijk: alle deelnemers kiezen een tweede beeld. In de bestudering van de communicatie is zichtbaar dat het tweede beeld niet wordt gekozen ter vervanging van het eerste, maar als aanvulling, precisering of nuancering. In een aantal gesprekken van de zesde bijeenkomst is zelfs te zien dat er een reeks differenties plaats vindt, zoals bijvoorbeeld regenboog, huls, omringende bescherm laag en met nevel omsloten berg (?9.4, Swen), of bron, oorsprong, waterput en geest (?9.4, Mirjam). Uit de analyse van de communicatieprocessen blijkt dat de deelnemers door het gesprek hun aanvankelijk gekozen beeld differentieren. De uitkomst van de communicatie op de zesde avond is een gedifferentieerd godsbeeld.

Differentiatie en integratie

Differentiatie is een proces, waarin een oorspronkelijk homogeen geheel zich splitst in delen. De splitsing gaat gepaard met een toename van gecompliceerdheid en organisatie (Van Dale, 1984). In de ontwikkelingspsychologie spreekt men daarom meer nauwkeurig van differentiatie en integratie. Differentiatie blijkt bijvoorbeeld uit de toename van alternatieven om een verschijnsel aan te duiden. Integratie is de term ter aanduiding van het proces waarin de gesplitste delen zich ten opzichte van elkaar en eerder gekende begrippen organiseren.

De integratie van gedifferentieerde delen kan horizontaal en verticaal georganiseerd worden. G_Breeuwsma (1993, 150 ev.) geeft als voorbeeld hoe kleine kinderen eerst alle viervoeters 'hond' noemen, later de categorie dieren gaan kennen en die onderscheiden in honden en katten, vervolgens in volwassen honden en puppies, volwassen katten en kittens en nog later het verschil in rassen kunnen zien. Hij stelt dit differentiatieproces analoog aan de classificatie van soorten in de biologie en noemt de integratie van de gedifferentieerde delen hiërarchisch. Mensen brengen in leer- en ontwikkelingsprocessen tegelijk met een toenemend onderscheidingsvermogen boven-, onder- en nevenschikkende systematiseringen aan. Het leren van een samenvattend of funderend begrip is een verticale integratie, het onderscheiden van meerdere typen van dezelfde soort is horizontale integratie.

Breeuwsma noemt het begrippenpaar differentiatie en integratie 'het orthogenetisch

ontdekken, waardoor het begrijpelijk is hoe elk groepslid tot de tweede keuze is gekomen. Ik interpreteer de communicatie, waardoor ik het gesprek in dit groepje bij de beschrijving van de communicatieprocessen kan betrekken.

principe? en verklaart het tot het criterium waarop veranderingen als ontwikkelingen aangemerkt kunnen worden (id, 150 ev, 185 ev.). Dit houdt in dat mensen zich ontwikkelen als er differentiatie in handelen en spreken waargenomen kan worden. Het orthogenetisch principe differentiatie en integratie is geen verklaringsmodel, maar een heuristisch instrument waarbij men per geval moet bekijken welke invulling het principe krijgt (id, 167). Omdat het principe heuristisch is, kan het alleen retrospectief ingezet worden. Op deze wijze gebruik ik het voor de nadere bestudering van het individuerende patroon van jongeren en ouders.

Op de vijfde avond is de ontdekking van het gelijke en de verschillen in de diverse relaties een vorm van differentiatie. Op de zesde avond is het godsbeeld van de eerste keuze door het communicatieproces vermeerderd tot minimaal twee mogelijkheden om God te benoemen. Zowel verticale als horizontale integratie van differentiaties is bij de deelnemers aan dit onderzoek waarneembaar. De vondst van de begrippen trouw en vertrouwen, als constitutief voor zowel ouder-kind- als vriendschapsrelaties en van groot belang voor de relatie met God, is een verticale integratie.

Uit de afsluitende rondes van de vijfde en zesde avond en de opmerkingen over deze bijeenkomsten uit de schriftelijke evaluatie (?7.4) blijkt, dat zien van meerdere kanten van één zaak of persoon en het grote aantal mogelijke godsbeelden de deelnemers bijzonder inspireerde. Daarbij was echter weinig behoefte verticaal te categoriseren of het ene godsbeeld als hoger, beter of meer waar te beoordelen. Wat de deelnemers aan betekenissen van het bijbelverhaal en beelden van God hebben gewonnen, is horizontaal, als netwerk van mogelijkheden, geïntegreerd. De bestudering van de communicatie toont de differentiatie van de aanvankelijke geloofsinhouden aan. Actualisatie van de traditie blijkt gepaard te gaan met differentiatie.

Met het orthogenetisch principe kan het individuerende patroon van jongeren en ouders opnieuw onder de loep genomen worden ter beantwoording van de vraag of differentiatie en integratie breder waarneembaar is. Het patroon van de jongeren bestond uit bewustwording van hun eigen geloof en meningen, toe-eigening van een geloofsperspectief en een toename van de communicatieve vermogens en activiteit. In de eerste twee delen van dit patroon is differentiatie en integratie aangetoond door bovenstaande analyse van de communicatieprocessen. Onbeantwoord is nog of er differentiatie en integratie in het deelpatroon ?toegenomen communicatieve activiteit? is vast te stellen. De toename van communicatieve vermogens en activiteit van de jongeren is te relateren aan de ontwikkeling van het vertrouwen in de groep. Doordat het onderlinge vertrouwen groeide, nam het zelfvertrouwen van de jongeren toe, waardoor zij actiever en spontaner aan de gesprekken gingen deelnemen. Het differentiatieproces is een splitsing van ?onzekerheid? in de twee mogelijkheden ?onzekerheid? en ?zelfvertrouwen?. Het valt aan te nemen dat onzekerheid en zelfvertrouwen naast elkaar blijven bestaan als horizontale integratie. Dus ook de toegenomen communicatieve vermogens en activiteit zijn tot het orthogenetisch principe herleidbaar.

Wat betreft het individuerende patroon van de ouders moeten de twee deelpatronen ?verbrede opvatting van de ouderrol? en ?het toegenomen vertrouwen in jongeren? nader op differentiatie en integratie bekeken worden. Wat betreft de ouderrolopvattingen is de differentiatie duidelijk. Naast het hun al bekende overdrachtsmodel van geloofsleren hebben de ouders de mogelijkheid van wederkerig geloofsleren ondervonden. Hierdoor is het aanvankelijk dominante geloofsofvoedingsmodel van overdracht gedifferentieerd in twee varianten: overdracht en wederkerigheid. Dit is een vorm van differentiatie met waarschijnlijk een horizontale integratie. De tweede uitkomst van dit individuerende patroon was het toegenomen vertrouwen in jongeren. De houding van de ouders ten opzichte van het geloof van jongeren was, zoals te destilleren is uit de interviews en de eerste twee avonden, vooral gekenmerkt door bezorgdheid. De bezorgdheid is door de gesprekken gedifferentieerd in twee mogelijkheden: bezorgdheid en vertrouwen. Voor een uitspraak over het type integratie biedt het empirisch materiaal geen

aanknopingspunten, maar opnieuw lijkt een horizontale integratie aannemelijk. Als we in navolging van Breeuwsma differentiatie en integratie als criterium nemen waarop veranderingen als ontwikkelingen zijn aan te merken, kunnen we na de beschrijvingen van de individuerende patronen van jongeren en ouders vaststellen dat er in de gesprekken ontwikkelingen hebben plaats gevonden.

Via het gevonden deelpatroon ?verbrede opvatting van de ouderrol? blijkt de differentiatie ook betekenis te hebben voor de uitkomst van de veranderingen in het eerste patroon, de samenhang van individueren en participeren. In de herformulering van de doelstelling van het handelingsonderzoek is gesteld, dat het wederkerig geloofsleren van jongeren en ouders bevorderd zou kunnen worden door naast het overdrachtsmodel van geloofsleren het wederkerig geloofsleren als handelingsmogelijkheid aan te bieden. Deze doelstelling is in de kristallisatiefase van het onderzoek toegespitst tot de exemplarische doelstelling. Als alternatief van het dilemma individuatie of participatie is de samenhang van individueren en participeren verondersteld. Met de heuristische veronderstelling van de samenhang van individueren en participeren is de intersubjectiviteit tot uitgangspunt van het leerproces geworden. De bestudering van het empirisch materiaal toonde het patroon aan, waaruit de ervaring van de samenhang blijkt. Het leren van de samenhang van individueren en participeren is een proces, waarbij de plausibiliteit van wederkerigheid zich ontwikkelt. De deelnemers hebben naast het overdrachtsmodel een visie en praktijk van wederkerigheid geleerd. Hun aanvankelijke opvatting van geloofsleren is gedifferentieerd in twee mogelijkheden, één van overdracht en één van intersubjectiviteit.

Samenvatting

Door de bestudering van de communicatie is de differentiatie van de geloofsinhouden aangetoond. Actualisatie van de traditie gaat samen met het genereren van meer en meer persoonlijke betekenissen uit de traditie en een intensivering van de intersubjectiviteit. In alle delen van het individuerende patroon van ouders en jongeren zijn differentiaties gevonden. In de differentiaties van de geloofsinhouden is eveneens integratie en het type integratie vast te stellen. In de psychologische veranderingen van jongeren en ouders kan de integratie niet aangetoond worden, maar lijkt horizontale integratie aannemelijk. Als alle psychologische veranderingen gepaard gaan met horizontale differentiaties is de vondst van de geloofsbegrippen trouw en vertrouwen de enige verticale integratie. De eerder gebruikte aanduiding voor trouw en vertrouwen dat zij grondwoorden voor geloven en voor relaties zijn, is dus een terechte typering.

Retrospectief blijkt ook het leren van een visie en praktijk van de samenhang van individueren en participeren een differentiatie te zijn van het overdrachtsmodel. Bestudering en interpretatie van het empirisch materiaal leveren als uitkomst differentiaties in drie patronen: de intersubjectiviteit, de actualisatie van de traditie en de subjectieve ontwikkeling.

10.8. Uitkomsten

Habitreorganisatie

De toenemende samenhang van individueren en participeren gaat gepaard met het ontwikkelen van nieuwe betekenissen uit de geloofstraditie en met de individuaties van jongeren en ouders. Het individuerende patroon laat de subjectieve uitkomsten van de intersubjectieve processen zien. In het begrippenkader van de transactionele (geloofs)ervaring heten deze uitkomsten gereorganiseerde *habits* (?2.4). Habitreorganisatie blijkt in dit onderzoek te bestaan uit differentiaties van de aanvankelijke *habits*. De differentiatie is de resultante van de

aanvankelijke *habit* (de beginsituatie) en het intersubjectieve proces. Deze habitreorganisaties hebben zowel bij de jongeren als bij de ouders plaatsgevonden.

De habitreorganisatie zelf is, hoewel de aanzet in de intersubjectiviteit ligt, een subjectief en intrapersoonlijk proces. Habitreorganisatie kan niet plaatsvinden zonder socialiteit, maar grijpt ín de lerende aan. De habitreorganisaties op zichzelf zijn niet waar te nemen, maar blijken uit de differentiaties en met name in de waarneming, dat de deelnemers beschikken over meerdere betekenissen voor hetzelfde verschijnsel. De differentiaties die in de bestudering van het empirisch materiaal zijn aangetoond, laten zien dat jongeren en ouders een ontwikkeling hebben doorgemaakt. Deze ontwikkeling is bij de jongeren en bij de ouders vastgesteld, waaruit geconcludeerd kan worden dat het gezamenlijk onderzoek van de traditie in de dynamiek van reflectie en handelen een Wederkerig leerproces is geweest.

Het vaststellen van habitreorganisatie als differentiatie heeft betekenis voor processen van geloofsleren. De uitkomsten van geloofscommunicatie zullen in het algemeen niet zijn dat de ene opvatting door een andere is vervangen, maar dat de deelnemers zich meerdere betekenissen voor hetzelfde verschijnsel hebben verworven. Het leerproces geloven vertoont geen lineaire ontwikkeling, waarin een oorspronkelijke betekenisgeving wordt afgelost door een volgende. Geloven leren is een proces, waarin de deelnemers zich steeds meer gedifferentieerd gaan verhouden tot hun medemensen en tot de traditie.

Transformaties

De bestudering van het materiaal heeft in totaal drie aan elkaar gerelateerde patronen van ontwikkelingen opgeleverd. Het eerste patroon vormt het beeld van de ontwikkeling van de samenhang van individueren en participeren (?10.3), dat gedragen blijkt te worden door de grondbegrippen trouw en vertrouwen (?10.4). In dit patroon blijkt een dynamiek werkzaam: de onderlinge relaties ontwikkelen zich door het gezamenlijk onderzoek van de geloofstraditie.

De gesprekken op de exemplarische bijeenkomsten hadden een geloofsinhoud. De bestudering van de inhoud van de bijeenkomsten laat het patroon van de actualisatie van de traditie zien, waarin de samenwerkende aspecten van het actualiserende proces: intersubjectiviteit, subjectiviteit, traditie, vrijheid en creativiteit zijn gevonden. De grondtoon van de actualisatie wordt gevormd door de verticaal integrerende betekenis van trouw en vertrouwen. Deze betekenis heeft zich ontwikkeld in een proces van reflectie en handelen. Dit is het tweede in het empirisch materiaal gevonden patroon.

Het derde resultaat is het individuerende patroon van jongeren en ouders (?10.5 en ?10.6), per groep aantoonbaar in drie veranderingen. De veranderingen zijn nader onder de loep genomen met het heuristisch concept differentiatie en integratie. Alle drie patronen blijken differentiaties als uitkomst te hebben.

In de drie patronen zijn veranderingen aangetoond, het onderzoek naar de exemplaren is een drievoudig proces van ontwikkeling is geweest. De veranderingen zijn niet alleen vastgesteld in het individuerende patroon van de jongeren en de ouders, maar ook in de onderlinge relaties en de inhoud. Er vinden binnen een proces, waarin gehandeld wordt volgens een visie en praktijk van intersubjectiviteit, meer ontwikkelingen plaats dan met het begrip wederkerigheid aangegeven is. Het woord wederkerig duidt vooral op de dynamiek tussen de gesprekspartners. De deelnemers aan de geloofscommunicatie ontwikkelen zich aan elkaar en men veronderstelt een dubbelzijdige verandering. De uitkomsten van dit onderzoek laten een drievoudige ontwikkeling zien. Daarom lijkt een nadere bepaling van het begrip wederkerig geloofsleren als een drievoudige dynamiek van transformaties op zijn plaats.

W_Wardekker, G_Biesta en S_Miedema (1998)⁹⁹ onderscheiden twee typen leerprocessen, het transmissiemodel en het transformatiemodel. Het transmissiemodel is synoniem met het overdrachtsmodel. In het transformatiemodel gaat het om leren ?als het steeds beter kunnen participeren in cultureel gestructureerde activiteiten? (id, 17). Dit model van leren neemt het vertrekpunt in de intersubjectiviteit. De lerende is actief deelgenoot in het intersubjectieve leerproces. Door de actieve betrokkenheid transformeert de lerende de leerstof tot zijn of haar persoonlijke eigendom. In dit transformatieproces draagt het leren bij aan de vorming van de persoonlijke identiteit. Aansluitend bij deze theorie en terminologie, die ontwikkeld is tegen de achtergrond van de handelings theoretische visie op leren van Vygotsky¹⁰⁰ en Dewey's pragmatistische kentheorie en pedagogiek (id, 13), geven de uitkomsten van het onderzoek alle aanleiding om van een transformatiemodel van geloofsleren te spreken. In het proces van geloofsleren in Waterdijk zijn zowel de onderlinge relaties als de individuele deelnemers en de (leer)inhoud, de traditie, getransformeerd.

Elk veranderd patroon heeft verbanden met de andere twee patronen en in die verbanden spelen drie dynamieken. De procesdimensie van de ontwikkeling is wat betreft de actualisatie van de traditie, waargenomen als een dynamiek van reflectie en handelen. De samenhang van individueren en participeren is ontwikkeld doordat de geloofsinhoud betrokken werd op de ouder-kind- en op vriendschapsrelaties. De individualiteit van jongeren en ouders is gegroeid in de wisselwerking van eigen ervaringen en de geloofstraditie. Het drievoudige proces vond zijn fundament in de ontwikkeling van trouw en vertrouwen.

De drievoudige ontwikkeling in de patronen gaat samen met drie dynamieken. In het empirisch onderzoek is zichtbaar geworden dat er het geloofsgesprek een veelvoud aan transacties plaatsvindt. Het begrip transformatie drukt, beter dan wederkerigheid, de driedijdigheid van de veranderingen uit en geeft ruimte voor de driepolige dynamische ontwikkeling. Transformatief geloofsleren blijkt in de empirie complexer en rijker te zijn dan het begrip wederkerig geloofsleren kan uitdrukken.

10.9. Evaluatie naar de doelstellingen van het handelingsonderzoek

Met de resultaten van de bestudering van de exemplaren van het wederkerig geloofsleren is de nog openstaande vraag (?9.5) van het handelingsonderzoek, ?welke handelingsmogelijkheden van de co-actoren zijn vergroot?? te beantwoorden. Als samenvattend antwoord geldt dat de co-actoren naast het overdrachtsmodel van geloofsleren geleerd hebben, dat individueren en participeren samenhangen (de exemplarische doelstelling, ?8.4), en dat relaties binnen een proces van geloofsleren als wederkerig opgevat kunnen worden (?8.2). Dit resultaat komt overeen met de voorgestane richting van de verbeteringen (?4.4), waar is geformuleerd dat het zou gaan om een kwalitatieve verbetering van de geloofscommunicatie tussen mensen van verschillende leeftijdscategorieën binnen een kerkelijke gemeente, op zodanige wijze dat de betrokkenen zich bewuster worden van hun geloof en zij zich realiseren dat zij dat niet zonder de anderen hadden kunnen bereiken. Ouders en jongeren hebben daarbij als extra resultaat gevonden dat trouw en vertrouwen de grond voor alle relaties is.

De onderscheiden individuerende patronen van jongeren en ouders laten de toegenomen handelingsmogelijkheden per groep zien. De ouders hebben geleerd dat jongeren waardevollere gesprekspartners bleken te zijn dan zij veronderstelden. Zij hebben in de intersubjectiviteit hun

99 Zie ook Miedema, 1999.

100 Zie ook Van Oers, 1994.

geloof genuanceerd, gedifferentieerd en geactualiseerd. Het leren van een wederkerige opvatting van relaties heeft hun opvatting van de ouderrol verbreed, en gepaard aan de relationele en inhoudelijke ontwikkeling van trouw en vertrouwen leerden zij verschillen waarderen.

Voor de jongeren werd als gewenste richting aangegeven, dat zij door de gelijkwaardige communicatie bevestigd zouden worden in hun competentie om te geloven. Dit groeiend zelfvertrouwen zou hen kunnen motiveren zich met geloven te blijven bezig houden. Het individuerende patroon van de jongeren toont de bewustwording van het eigen geloof en meningen, toe-eigening van een geloofsperspectief op relaties en een toegenomen communicatieve vaardigheid. Of zij daardoor gemotiveerd zijn zich blijvend bezig te houden met geloven valt buiten de reikwijdte van het onderzoek, maar naar een mondelinge mededeling van de predikante (april 1999) kwam deze groep jongeren na ruim twee jaar nog steeds in vrijwel dezelfde samenstelling als gespreksgroep bij elkaar. Met deze laatste bespreking van de doelstelling van het handelingsonderzoek is de uitgestelde afsluiting van de beschrijving van het perspectief van thema naar exemplaren alsnog afgerond.

10.10. Besluit

De bestudering van de exemplaren en de evaluatiegegevens heeft aangetoond, dat in het leer- en onderzoeksproces in Waterdijk meer dan wederkerig geloofsleren heeft plaatsgevonden. Het bevorderen van wederkerig geloofsleren blijkt in de empirie een samenhangend proces van drievoudige transformatie tot stand te brengen. De uitkomsten van deze transformaties zijn de differentiaties van relationele verhoudingen, traditie en subjecten. Het proces wordt gedragen door de ontwikkeling van de geloofsbegrippen trouw en vertrouwen. Deze ontwikkeling vindt plaats in een drievoudige dynamiek, die van geloofsinhoud en relaties, van reflectie en handelen en van traditie en ervaringen. Vanwege de conclusie in ?10.8 zou het begrip wederkerig geloofsleren vanaf nu vervangen moeten worden door de juistere term transformatief geloofsleren. In de nog niet beantwoorde vraagstelling komt echter het begrip wederkerig geloofsleren voor. Waar het gaat over de onderzoeksvraag blijf ik dit begrip nog gebruiken.

Als we de uitkomsten van de bestudering vergelijken met de theorie uit de hoofdstukken 2 en 3 en specifieker met de procesmatige procedure transactionele (geloofs)ervaring, zoals uitgeschreven in ?2.5 en van godsdienstpedagogische consequenties voorzien in ?3.7, komen een aantal uitkomsten overeen met het daar beschrevene en levert de beproeving ook enkele nieuwe gezichtspunten ten opzichte van het theoretisch kader op.

De samenhang in de ontwikkeling in de drie patronen komt overeen met de verwachtingen die uitgesproken zijn in godsdienstpedagogische uitwerkingen in ?3.7. Vanuit de intersubjectiviteit is de ontwikkeling van de personen gestimuleerd, tegelijk zijn de onderlinge relaties versterkt en is de traditie geactualiseerd. De deelnemers hebben hun gezamenlijk onderzoek van de exemplarische thema's ervaren als een proces van wederkerig geloofsleren. Uit deze bevinding valt te concluderen dat een leerproces, waarbij de begeleiding het vertrekpunt neemt in de intersubjectiviteit, het wederkerig geloofsleren bevordert. In het leerproces is een dynamiek van reflectie en handelen opgemerkt. Deze dynamiek komt overeen met de eenheid van denken en handelen, zoals die is uitgeschreven in de transactionele ervaring.

Er kunnen drie opvallende gezichtspunten ten opzichte van de theorie uit de hoofdstukken 2 en 3 opgemerkt worden. Het eerste punt is dat het bevorderen van wederkerig geloofsleren leidt tot differentiatie van het aanvankelijke dominante beeld van geloofsleren, het overdrachtsmodel. Door het leerproces beschikken de deelnemers over twee naast elkaar bestaande visies op geloofsleren. Dit punt relateert het theoretisch concept. Het leren van de samenhang van individueren en participeren leidt niet tot vervanging van de ervaren spanning tussen individuatie

en participatie, maar voegt een mogelijkheid toe: relaties kunnen ook wederkerig opgevat worden.

Het tweede punt is de vondst van de geloofsbegrippen trouw en vertrouwen als fundamenteel voor relaties en daarmee als voorwaarde en handelingskwaliteit van intersubjectiviteit. De ontwikkeling van de geloofsbegrippen vond plaats in een dynamiek van inhoud en relaties, waaruit volgt dat geloofsgesprekken in zichzelf een kracht hebben die bijdraagt aan de ontwikkeling van relaties en personen.

Het derde punt is de interpretatie dat ontwikkelingen, en dus habitreorganisaties, waarneembaar zijn in differentiaties van aanvankelijke opvattingen. Differentiatie als uitkomst van leerprocessen betekent niet dat oorspronkelijke betekenissen vervangen worden door nieuwe, maar dat het aantal mogelijke betekenisgevingen waarover de deelnemers beschikken is toegenomen. In volgende situaties, waarin de door de gesprekken gevormde *habits* worden aangesproken, beschikken de deelnemers over meer alternatieven om een handelingsmogelijkheid te ontwerpen.

In het volgende hoofdstuk worden deze uitkomsten van het empirisch onderzoek voor de laatste maal betrokken op de theorie uit de hoofdstukken 2 en 3. De reflecties betreffende de relatie empirie-theorie geven aanzetten voor nieuwe theorievorming en leiden tot de beantwoording van de vraagstelling van het onderzoek.

11. De transactionele geloofservaring

11.1. Inleiding

In dit hoofdstuk worden voor de laatste maal empirie en theorie op elkaar betrokken. Daartoe volgen een aantal reflecties over de verbanden en verhoudingen tussen de theoretische concepten en de empirie. In deze beweging verzamel ik de gegevens die aanzetten leveren voor nieuwe theorievorming en de relevante punten waarmee de vraagstelling van het onderzoek beantwoord kan worden. Eerst komt het theoretisch concept transactionele ervaring en de deweyaanse kentheorie ter sprake. Ik ga na hoe de beproeving van deze heuristiek in het onderzoek is verlopen, welke aspecten uit de empirie overeenkomen met de theoretische concepten en voeg argumenten toe aan het voorstel uit hoofdstuk 4, de aanvulling van de kentheorie met het model van de niet-lineaire dynamica.

Het vertrekpunt van de tweede gedachtenlijn wordt gevormd door overwegingen rondom de ontwikkeling van de begrippen trouw en vertrouwen. Naar aanleiding van deze begrippen valt het een en ander te zeggen over de thema's die in hoofdstuk 3 ter sprake zijn gebracht. De ontwikkeling van trouw en vertrouwen was de spil van de transformaties in het empirisch onderzoek. Vanuit dit centrale punt lopen de overwegingen uit op de beantwoording van de vraagstelling. In het laatste deel worden enkele aandachtspunten uit het onderzoek die van belang zijn voor de godsdienstpedagogiek, uitgewerkt.

11.2. De beproeving van de heuristiek transactionele geloofservaring

Recapitulatie van de relatie empirie en theorie

In 7.2 is de beschrijving van het empirisch onderzoek uiteengelegd in drie perspectieven met ieder een eigen zwaartepunt. Het zwaartepunt van het derde perspectief was de beproeving van de heuristiek transactionele geloofservaring. Bij de onderscheiding in perspectieven met zwaartepunten is opgemerkt, dat een waterdichte scheiding in beschrijvingen onmogelijk zou zijn. De drie perspectieven hebben immers betrekking op dezelfde werkelijkheid. Een scheiding zou in dit onderzoek ook ongewenst en onlogisch zijn, omdat de heuristiek transactionele geloofservaring ontwikkeld is uit een theorie waarin de eenheid van denken en handelen centraal staat. Het theoretisch concept is op cruciale momenten in het empirisch onderzoek richtinggevend geweest, maar daar waar het aan de orde was, is het beschreven in het perspectief van het handelingsonderzoek. Voor het overzicht van de beproeving van de heuristiek recapituleer ik het onderzoek vanuit het perspectief van de theorie met als zwaartepunt de transactionele geloofservaring.

In Dewey's kentheorie zijn denken en handelen in het kennisverwervingsproces onlosmakelijk met elkaar verbonden. In het begin van hoofdstuk 4 heb ik daarom het voorstel gedaan Dewey's kentheorie aan te vullen met het model van de niet-lineaire dynamica en het theoretisch concept transactionele (geloofs)ervaring op te vatten als het fractale model voor alle leerprocessen. In het handelingsonderzoek is leren en veranderen verweven met de procesmatige ontwikkeling van het onderzoek. Het handelingsonderzoek was daarom de aangewezen methode voor de beproeving van het theoretisch concept. De keuze voor handelingsonderzoek als methode was het eerste moment waarop het theoretisch concept in relatie is gebracht met de empirie. De brug tussen beide is gelegd door de doelstellingen van het handelingsonderzoek in

twee richtingen uit te werken: naar de theorie en naar de empirie.

Het tweede moment was de ontwikkeling van de uitgangspunten van het begeleidend handelen, beschreven tegen de achtergrond van Dewey's pedagogische aanwijzingen en de doelstellingen van het handelingsonderzoek (?8.2). De wijze waarop de onderzoeker de ruimte voor het wederkerig geloofsleren initieerde en haar stijl van groepsbegeleiding ontwikkelde, was afgeleid van beide heuristieken in het onderzoek. Ten derde is in het handelingsonderzoek de theorie het kader geweest voor de analyse van de themafase, de systematisering in de kristallisatiefase en de formulering van de doelstelling voor de exemplarische fase. De evaluatie van de werkwijze van het handelingsonderzoek toont aan, dat de structuur van het onderzoek-als-leerproces analoog is aan de transactionele ervaring (?9.5). Als vierde en laatste moment waarop het theoretisch concept de empirie ordende, is de bestudering van het materiaal van de exemplarische fase aan de hand van de exemplarische doelstelling, hetgeen geresulteerd heeft in de uitkomsten in het vorige hoofdstuk (?10.8).

De theorie heeft richting gegeven aan het empirisch onderzoek, en daarbinnen zowel voor het onderzoekend als voor het begeleidend handelen. Met de bestudering van de exemplarische bijeenkomsten en de evaluaties is vastgesteld tot welke uitkomsten het leerproces met de jongeren en hun ouders heeft geleid. Daaruit is geconcludeerd dat wederkerig geloofsleren een proces van drievoudige transformatie is.

Empirische analogie

Met het handelingsonderzoek en de bestudering van de exemplaren is de empirische plausibiliteit van het heuristisch concept transactionele geloofservaring zichtbaar gemaakt. De voorgestelde werkwijzen en de stijl van de begeleiding, geënt op het concept transactionele geloofservaring, hebben de ruimte geschapen waarin het wederkerig geloofsleren werd bevorderd. De beproeving van de transactionele geloofservaring maakt het mogelijk de analogie tussen Dewey's begrippen en empirische verschijnselen aan te geven. Daartoe beschrijf ik de voorbereidingen van een programma en de laatste exemplarische bijeenkomst in de termen van de theorie. In ?8.2 zijn een aantal aanwijzingen voor het pedagogisch handelen uitgewerkt. De aanwijzingen zijn ontwikkeld tegen de achtergrond van Dewey's pedagogische uitgangspunten: samenwerken, beginsituatie en openheid naar de toekomst (?2.6). De verslagen laten zien hoe deze aanwijzingen in de praktijk hebben gefunctioneerd. In de onderstaande beschrijving worden ook deze pedagogische uitgangspunten explicieter van empirische referenties voorzien. Bij elk begrip of theoretische term wordt eenmaal door cijfers tussen haakjes terugverwezen naar de vindplaats van de omschrijving.

De voorbereiding van een bijeenkomst in termen van het theoretisch concept

Het eerste punt waarmee in de programmering van bijeenkomsten rekening is gehouden is de beginsituatie (?2.6) van alle deelnemers. In het respect dat begeleiders tonen voor de beginsituatie van de deelnemers wordt de normativiteit van *democracy* (?2.7 en ?4.4) uitgedrukt. Vrijheid en gelijkheid betekenen dat ieders inbreng aan het leerproces meetelt. Door deze inbreng is ook ieder medeverantwoordelijk voor het verloop van het leren. In de programmering is steeds eerst ruimte gegeven voor individueel onderzoek van het thema, waarna in het gesprek reeds aanwezige kennis en ervaring ingebracht konden worden. De individueel te beantwoorden vragen en opdrachten dienden om de reeds aanwezige *habits* (?2.4), die betrekking hebben op het gespreksonderwerp, op te roepen. De deelnemers konden met behulp van de associatieve en beeldende werkvormen hun *habits* activeren en de inhoud onder woorden brengen. Door op deze manier de *habit* (of een combinatie van *habits*) bereikbaar te maken, was de mogelijkheid aanwezig dat die *habit* ook gereorganiseerd kon worden. Deze programmatische insteek van elk

thema bedoelde de beginsituatie van de deelnemers als veranderingscomponent in de transacties te betrekken. De associatieve en beeldende werkvormen hebben een functie gehad in het stichten van verwarring en stimuleren van creativiteit. Een beroep op andere dan rationele en cognitieve ervaringsmodi blijkt ruimte en vrijheid te scheppen en habituele handelingen worden daarmee vermeden. De erkenning van ieders subjectiviteit in combinatie met creatieve werkvormen daagt de deelnemers uit tot actief onderzoek van het thema en daartoe brengen zij hun eigen kennis en ervaring in.

Het programmatische onderscheid in individuele en groepsactiviteit beoogde de deelnemers de tijd te verschaffen hun opvattingen te overdenken, voordat zij deze in het gesprek inbrachten. Naar aanleiding van de pilot en de interviews was opgemerkt, dat de reflexieve vermogens van de jongeren nog in ontwikkeling zijn. Programmatisch toegewezen tijd voor reflectie was vooral voor het bereiken van hun *habits* belangrijk, maar het bevorderde ook bij de ouders de activering van eerder gevormde *habits* met reeds verworven betekenissen.

Vervolgens werd van de deelnemers de ontwikkeling van een *line in action* (?2.4) gevraagd doordat zij met elkaar in gesprek gingen. Voor de verwoording van een habituele betekenis is een afweging van mogelijke *lines in action* noodzakelijk. De gekozen *line in action* werd in de communicatie ingebracht. De reacties van de gespreksgenoten functioneren als beproeving van de *line in action*, waardoor de habit gereorganiseerd wordt. In de communicatie (gedeelde participatie in een gezamenlijke activiteit, Boisvert, 1998, 135) werken de gespreksgenoten samen. Door de samenwerking (?2.6) vindt een drievoudig proces plaats: de gereorganiseerde *habit* produceert een nieuwe handelingsmogelijkheid, bij de gesprekspartners vinden ook habitreorganisaties plaats en samen hebben de deelnemers nieuwe betekenissen geproduceerd, *making things in common* (?2.4).

Het verloop van een bijeenkomst in termen van de theorie

Het drievoudige proces van habitreorganisatie, veranderingen bij de gesprekspartner en nieuwe betekenis is concreter voorstelbaar met een illustratie uit het empirisch materiaal. Ik neem de gesprekken uit de zesde bijeenkomst als voorbeeld. Het eerste intersubjectieve moment is tussen de deelnemers en de begeleidster. De begeleidster sticht verwarring (?2.4) door de opdracht tot het kiezen van een godsbeeld. Met de eerste keuze van een godsbeeld kwam de beginsituatie van de deelnemers onder bereik. Doordat de deelnemers elkaar moesten vertellen wat de keuze voor hen betekende, vond er een afweging van *lines in action* plaats. In enkele gesprekken is een deel van deze afweging na te gaan, doordat de deelnemers hardop dachten: ?Ik dacht eerst ?, maar dat is het toch niet precies ?, eigenlijk bedoel ik ?? De handeling ?vertellen? over de motivatie voor de keuze van het godsbeeld is de experimentele beproeving van de *line in action*, die de verteller voorlopig zekere kennis, een *warranted assertion* (?2.4), kan opleveren. Door vertellen, luisteren en vragen (zie ?10.7) vond habitreorganisatie plaats, die als handelingsmogelijkheid leidde tot de keuze voor een tweede godsbeeld. De intersubjectiviteit heeft ook de gesprekspartners veranderd, wat aantoonbaar is in de tweede keuze van alle deelnemers. De nieuwe betekenissen, op de zesde avond de tweede keuzes godsbeelden, zijn uitkomsten van de communicatie. De communicatie is hier duidelijk een proces van *making things in common* geweest. De nieuw geproduceerde betekenissen zouden niet ontstaan zijn zonder intersubjectiviteit met de aanwezige personen in deze context.

De rol van de taal is in dit exemplaar duidelijk. Middels talige symbolen verwijzen de deelnemers naar God en naar eigen eerdere ervaringen. Het leggen van een relatie tussen henzelf, God en ervaringen is een ontwerp, *inference* (?2.4). Van *warranted assertions* is sprake bij de deelnemers wiens godsbeeld als ontwerp in het beproevend handelen (*inquiry*, ?2.4) werd geaccepteerd of zelfs overgenomen door de gesprekspartners. De rol van *verbeelding en*

creativiteit (?2.4) in deze bijeenkomst hoeft niet veel nadere uitleg. Verbeelding en creativiteit is in Dewey's kentheorie een gewone menselijke mogelijkheid en de deelnemers aan de gesprekken hebben dat vermogen ruimschoots laten zien. Rond het thema 'godsbeelden' en middels de werkvorm hebben de deelnemers creatief gebruik gemaakt van hun verbeeldingen. Zij vonden een verrassend aantal alternatieven om de relaties tussen henzelf, hun ervaringen en God te benoemen.

De evaluatie aan het einde van deze avond en de schriftelijke evaluaties betreffende deze bijeenkomst vertonen ervaringen van *unifying experiences* (?2.4) door de verbeelding. De combinatie van reeds aanwezige betekenissen van God met de in de communicatie nieuw gevonden beelden werd door de deelnemers als bijzonder inspirerend beleefd. Het kenmerk *use and enjoyment* (?2.4) is hierop zeker van toepassing.

Het laatste aspect dat oplicht uit beproeving van de heuristiek heeft van doen met de *metaphysics of existence* (?2.4). De 'hoop op samenhang in de wereld' was voorafgaande aan de serie gesprekken nog hypothetisch. Concreet met deze jongeren en ouders betrof de hoop de mogelijkheid elkaar te ontmoeten, te verstaan, en van elkaar te leren over geloof. Vele uitspraken uit de schriftelijke evaluatie wijzen er op dat deze hoop tot werkelijkheid is geworden. Hoewel de samenhang in de wereld voor de toekomst hypothetisch zal blijven, hebben deze jongeren en ouders door de actualisatie van een geloofsperspectief een wegwijzer gevonden: de hoop op de samenhang in de wereld kan tot ervaring worden door trouw te zijn en vertrouwen te hebben.

Het leerproces op de laatste bijeenkomst heeft een open einde (?2.6). De deelnemers hebben ervaren, dat zij in het communicatieproces veranderden: ieder koos een tweede godsbeeld. In de grote verscheidenheid aan godsbeelden is geen rangorde of unificatie aangebracht, hetgeen de deelnemers leerde dat zij in een andere context, op een ander tijdstip en met andere ervaringen de ruimte hebben de voorkeur voor een ander godsbeeld uit te spreken. Habitreorganisatie geeft de deelnemers de mogelijkheid in een volgende situatie waarin hetzelfde thema aan de orde is, meerdere *lines in action* te produceren en daar een keuze tussen te maken. Hun handelingsmogelijkheden zijn vergroot.

Hiermee zijn de voorbereidende werkzaamheden en het verloop van de laatste bijeenkomst herschreven in de termen van de transactionele geloofservaring. Deze beschrijvingen laten zien op welke wijze het theoretisch concept van invloed was op de programmering van een bijeenkomst en welke empirische gebeurtenissen analoog zijn aan de begrippen uit Dewey's kentheorie en pedagogiek.

De fractal transactionele geloofservaring

In ?4.2 is ten behoeve van een logische relatie tussen de deweyaanse kentheorie en de empirie het voorstel gedaan de transactionele ervaring (?2.5) op te vatten als fractal van alle leerprocessen. Na de uitvoering van het empirisch onderzoek zijn er twee argumenten te geven, die dit voorstel ondersteunen. Het eerste argument wordt gevormd door de verschillende niveaus aan te wijzen waarop de transactionele ervaring waarneembaar is. Het tweede argument ligt in één van de uitkomsten van de bestudering van de exemplaren, de differentiaties van de aanvankelijke *habits* (?10.7).

De transactionele ervaring is op vier niveaus als gelijke structuur met andere 'afmetingen' aan te wijzen. Dit hele onderzoek is een leerproces en het heeft de vorm van een transactionele ervaring met een denkend (de theorie) en een handelend beproevend deel (het handelingsonderzoek) (?4.2). De uitkomsten (?10.8) vormen samen met de beantwoording van de vraagstelling in dit hoofdstuk de *warranted assertion* van het onderzoek. Dit is het eerste niveau waarop de fractal 'transactionele ervaring' waargenomen kan worden. De evaluatie van de werkwijze van het handelingsonderzoek geeft een beschrijving van het handelingsonderzoek

in de structuur van de transactionele ervaring (?9.5). Dit is het tweede niveau van de fractale structuur. De hier bovenstaande beschrijving toont aan, dat een bijeenkomst een descriptie in de vorm van een transactionele ervaring verdraagt en dus als geheel analoog is aan de structuur van de transactionele ervaring. Dit is de derde verschijningsvorm van de fractal transactionele ervaring.

Het vierde niveau wordt gevormd door de transacties binnen elke bijeenkomst. Leerprocessen in groepen waarin men werkt vanuit de intersubjectiviteit zijn complexe systemen met dynamische structuren en in principe open eindes (?4.2). De dynamische structuren worden gevormd door talloze gelijktijdige en elkaar opvolgende transacties. Binnen het geheel van een bijeenkomst met de structuur van een transactionele ervaring vindt een scala aan kleinere transactionele (geloofs)ervaringen plaats. Dit zijn de transacties in het ?formaat? van het ?kind-kaars? voorbeeld (?2.4) en alles wat daar bovenuit gaat, zoals transacties op het interpersoonlijke niveau. Dat deze transacties plaatsvonden is aangetoond door vaststelling van de differentiaties als de uitkomst van het leerproces. Het aantonen van deze uitkomst rechtvaardigt de veronderstelling, dat er voorafgaande aan de differentiaties transactionele ervaringen tot stand zijn gekomen. Dit is het vierde niveau waarop de transactionele ervaring functioneerde. Uit de opsomming van de vier niveaus kunnen we concluderen, dat de fractal ?transactionele (geloofs)ervaring? onder vier verschillende perspectieven in verschillende verschijningen waarneembaar is. Deze conclusie is een onderbouwing van het voorstel tot aanvulling van Dewey's kentheorie met het model van de niet-lineaire dynamica.

Het tweede argument ligt in de differentiaties als waarneembare uitkomst van de habitreorganisaties. De nadere bestudering van de exemplarische bijeenkomsten leverde een nauwkeuriger beeld op van de uitkomsten van de leerprocessen. In elk van de drie samenhangende patronen, relaties, actualisatie en subjectiviteit, heeft differentiatie van de aanvankelijke *habits* plaats gevonden. Habitreorganisatie is de uitkomst van een transactie van een aanvankelijke *habit* in het intersubjectieve leerproces en blijkt uit differentiatie van de aanvankelijke *habit*. Deze gebeurtenissen komen overeen met procesbeschrijvingen uit de niet-lineaire dynamica.

In ?4.2 is gebruik gemaakt van de hoofdlijn van het gedachtegoed van de niet-lineaire dynamica om het theoretisch concept transactionele ervaring tot fractal van leerprocessen te kunnen verklaren. De niet-lineaire dynamica omvat echter veel meer. Andere werkelijkheidsverschijnselen die er mee verklaard kunnen worden, zijn evenwichtsverstoringen die tot breuken leiden. In ?4.2 is gezegd dat een huidige toestand niet begrepen kan worden als een lineaire ontwikkeling tussen één oorzaak en een beperkt aantal variabelen. Bij de bestudering van verschijnselen onder het niet-lineaire dynamisch perspectief kijkt men naar het proces (het tijdsperspectief) van één contextuele oorzaak (fractal) die transacteert met een onbepaald aantal variabelen. Dit geheel noemt men een (open) systeem. In zulke systemen nemen op een bepaald moment de evenwichtsverstoringen toe op een manier die onevenredig is met de voorgaande situatie (vandaar de naam chaostheorie). De chaos in het systeem leidt tot een breuk, waarna hetgeen dat aanvankelijk een eenheid was zich in hernieuwde relatieve rust in twee richtingen verder ontwikkelt. Als voorbeeld kan opnieuw de vlindervleugelslag dienen. Onderweg van Tokio naar New York heeft de vlindervleugelslag zich onder invloed van tal van factoren ontwikkeld tot een orkaan. Boven New York is de toestand zo instabiel geworden, dat het systeem zijn eigen grens bereikt en uiteenbreekt in twee depressies, die ieder als minder extreme weersituatie hun eigen weg vervolgen. In beide depressies is de contextuele oorzaak, de vlindervleugelslag, nog steeds aanwezig. De twee depressies ondergaan opnieuw een dynamisch proces van contextuele oorzaak (nog steeds de fractal vlindervleugelslag in Tokio) en onbepaalde variabelen tot zij opnieuw de grens van het systeem ?weer? bereiken, een extreme instabiliteit gaan vertonen, en breken. Verstoringen van evenwichtsituaties die tot gevolg hebben

dat aanvankelijke eenheden 'breken', staan bekend als *Feigenbaum-bifurcaties* (Prigogine en Stengers, 1987, 176 ev; Ganoczy, 1995, 56). Differentiaties als uitkomst van leerprocessen zijn dergelijke bifurcaties. Waar aanvankelijk één betekenis gekend werd, heeft in het leerproces splitsing van het oorspronkelijke homogene geheel in twee of meer nieuwe betekenissen plaats gevonden (Burlingame, Fuhrman, Barnum, 1995). Het vaststellen van differentiaties als uitkomsten van leerprocessen is het tweede argument om Dewey's kentheorie op te vatten als een theorie met een niet-lineaire dynamische structuur. Met deze argumenten is de plausibiliteit van de visie op Dewey's kentheorie als een niet-lineair dynamisch model met fractale structuren vergroot.

De wetenschapstheoretische beschouwingen die hier en daar in dit onderzoek naar voren komen, zijn geboren uit de behoefte een werkbare verhouding tussen kentheorie en praktijk te ontwerpen. De vragen die oprezen uit het voornemen tot empirische beproeving van Dewey's kentheorie waren niet bevredigend oplosbaar met het klassieke model van de wetenschap. Het voorstel tot aanvulling van de kentheorie met het model van de niet-lineaire dynamica is een niet gezocht maar gevonden resultaat van het onderzoek, en deze bevindingen vallen strikt genomen buiten de vraagstelling. In mijn leerproces als onderzoeker is het toepassen van het fractale principe van de niet-lineaire dynamica een belangrijke structurerende bijdrage geweest in het ontwerp en de verslaglegging van het onderzoek. Daarom lijkt het me juist dit wetenschapstheoretisch bijproduct van het onderzoek te vermelden.

Conclusie

In bovenstaande beschrijvingen en reflecties zijn gegevens uit Dewey's kentheorie, zijn pedagogiek en het theoretisch concept, de transactionele geloofserving, op de empirie betrokken. Als eerste is de relatie theorie en empirie gedurende de ontwikkeling van het onderzoek nagegaan. Daarna is een herschrijving van de voorbereiding en het verloop van de laatste bijeenkomst gegeven. Het blijkt dat de empirie een descriptie in de termen van het theoretisch concept verdraagt. De kentheorie vraagt dan wel om een aanvulling met het model van de niet-lineaire dynamica. Met deze overwegingen is het derde perspectief, waarin de beschrijving van het empirisch onderzoek is onderscheiden, wat betreft de transactionele geloofserving afgerond. De conclusie uit deze beschrijving is tweevoudig:

- 1 De transactionele geloofserving kan als heuristisch instrument ingezet worden in het ontwerp en de uitvoering van processen van geloofsleren
- 2 Het verschijnen van de transactionele ervaring op meerdere niveaus en in diverse tijdsformaten is te verklaren door Dewey's kentheorie aan te vullen met het model van de niet-lineaire dynamica.

—

11.3. Geloven

Inleiding

Het tweede punt in de uitkomsten van het empirisch onderzoek, dat niet vooraf in het theoretisch kader verondersteld werd, is de ontwikkeling van de geloofsbegrippen trouw en vertrouwen als voorwaarde en handelingskwaliteit van intersubjectiviteit. In dit tweede deel van het laatste hoofdstuk werk ik deze bevinding uit, relateer de uitwerking aan de theorie in hoofdstuk 3 en onderzoek welke betekenis deze begrippen hebben voor de daar besproken theologische onderwerpen. Dit onderzoek levert enkele voorwaarden op waaronder het bevorderen van het

wederkerig geloofsleren gestalte kan krijgen. De overwegingen lopen uit op een kernpunt van wederkerig geloofsleren.

Intersubjectiviteit is een weg om te wagen

Onze cultuur is vaardig in het denken vanuit opposities en maakt automatisch indelingen in hoog en laag, in wetenden en niet-wetenden. Daartegenover staat dat een intersubjectieve visie op geloofsleren de erkenning en waardering van ieders individualiteit vereist. Geloofsleren dat het vertrekpunt neemt in intersubjectiviteit is intern verbonden met de pre-agogische categorie van de *evenmenselijke aanspraak* (Fiet, 1968, 203 ev.). In een transformatiemodel van geloofsleren wordt de bijdrage van alle deelnemers aan het leerproces als gelijkwaardig gewaardeerd. Intersubjectiviteit bestaat niet zonder de afzonderlijke subjecten, en de dynamiek van leerprocessen voltrekt zich bij de gratie van de verschillen tussen mensen. Erkenning van en waardering voor ieders subjectiviteit is de basis van de ontwikkeling van de subjecten.

Iedereen zal in deze laatste zin Eriksons beroemde *basic trust* als uitgangspunt van de individuele ontwikkeling herkennen (Erikson, 1967). Godsdienstpsychologen nemen met Erikson aan, dat deze basis noodzakelijk is voor het ontstaan van geloven (Andriessen, 1984; Jongsma-Tieleman, 1991). Pannenberg wijst, eveneens refererend aan Erikson, op de verwevenheid tussen het oeververtrouwen en de 'ongeneeslijke religiositeit' van mensen. Zoals mensen voor de vorming van hun ik-identiteit in de aanvang van hun leven afhankelijk zijn van de verzorging, liefde en warmte van hun ouders, zo zijn mensen voor de realisatie van hun menszijn aangelegd op God (Pannenberg, 1983, 219 ev.; 1988, 171, 172).

De bevinding dat de geloofsbegrippen trouw en vertrouwen de enige differentiatie is die gekoppeld kon worden aan een verticale integratie, bevestigt Eriksons fundamentele intuïtie. Vertrouwen als oeververtrouwen is niet alleen iets wat in de vroege kindertijd ontvangen kan worden, het heeft ook een actieve kant. De *basic trust* is levens- en geloofsvoorwaarde, maar vertrouwen moet ook in elke leersituatie opnieuw groeien. Erikson ziet vertrouwen dan ook als ontwikkelingstaak, die niet eens en voor al afgerond is (Andriessen, 1984, 13, 22). Gespreksdeelnemers beginnen aan een leerproces op basis van eerdere ervaringen van vertrouwen, maar de intersubjectiviteit, de subjectiviteit en de gespreksinhouden ontwikkelen zich samenhangend met een toenemend vertrouwen. Vertrouwen is 'basic' voor de stap in de intersubjectiviteit én zal in de intersubjectiviteit steeds weer opnieuw waar gemaakt moeten worden.

Mede tegen deze achtergrond is het opvallend, dat de deelnemers aan de gesprekken de begrippen trouw en vertrouwen gevonden hebben als constitutief voor relaties. Terwijl zij zich oefenden in wederkerig geloofsleren onderzochten zij de geloofstraditie, en vonden daarin de begrippen die gelden als de meest fundamentele verwoording van de relaties tussen mensen en van geloven. De boodschap, die in de bijbel is neergelegd en daarin in vele varianten en toonaarden wordt verwoord, draait altijd om het verbond van God met mensen. God beloofde Abraham met hem mee te gaan, gaf Hagar nieuwe levensmoed en noemde zichzelf in zijn openbaring aan Mozes bij de brandende struik 'ik zal er zijn'. Elizabeth en Maria werden moeders van de hoop en in Jezus woonde hij onder ons in deze wereld. God belooft trouw en zegt toe vertrouwen in mensen te hebben. Mensen kunnen op dit aanbod antwoorden (beeld van God zijn) door trouw te zijn en vertrouwen te hebben. Trouw en vertrouwen geldt de relatie met God en de relatie met medemensen.

Bij de bestudering van het empirisch materiaal is opgemerkt, dat de toename van het onderlinge vertrouwen samenhangt met de voortgaande betekenisontwikkeling van de begrippen trouw en vertrouwen. Er bleek een dynamiek tussen de gespreksinhouden en de relaties te bestaan. Dit zegt iets over het bijzondere karakter van geloofsleren. Geloven, trouw en

vertrouwen, zoals dat in talloze traditieteksten is neergelegd, actualiseert zich in het leren geloven nu. Leren geloven is niet alleen praten óver de traditie, maar geloof blijkt waar te worden in het toenemende vertrouwen tussen de gespreksgenoten. Samen-geloven-leren maakt het geloof waar in het vertrouwen dat mensen elkaar in de communicatie schenken. Uit de samenhang van de zich ontwikkelende intersubjectiviteit en het groeiende vertrouwen kunnen we concluderen dat intersubjectiviteit, net als geloven, een weg is om te wagen.

De tweede gevolgtrekking is, dat begeleiders van geloofsleren waar mogelijk de groei van het onderlinge vertrouwen zullen moeten bevorderen. Waar men het geloof wil waarmaken, zal vertrouwen geschonken moeten worden. Waar men samen geloof wil leren en de vrijheid wil scheppen de actualiteit van het geloof ook op dat moment te ervaren, zal men zorgvuldige aandacht geven aan de ontplooiing van het onderlinge vertrouwen. De keuze voor een intersubjectief uitgangspunt van leerprocessen biedt de speelruimte voor de samenhangende ontwikkeling van relaties en geloofsbetekeningen. Beide gevolgtrekkingen samen leiden tot een voorwaarde, waaronder wederkerig geloofsleren bevorderd kan worden: begeleiders van processen van geloofsleren moeten vertrouwen hebben in intersubjectiviteit.

Transcendentie in de immanentie

Mensen die zich als subjecten in een creatieve samenwerkende intersubjectiviteit concentreren op de geloofstraditie luisteren naar de gezaghebbende oproep van de traditie. In hun gezamenlijk onderzoek verstaan zij deze oproep en overstijgen zij zichzelf. De gebeurtenissen in de gesprekken in Waterdijk verdienen Van Peursens aanduiding als momenten van transcendentie in de immanentie (?3.5). Dewey duidde deze ervaring als *the unifying experience*, de ervaring van de gelukte ontmoeting waarin zich een transactie voltrekt tussen actualiteit en ideaal, de gebeurtenis waarin God onder ons aanwezig is. Dewey's godsbeeld is als panentheïstisch gekarakteriseerd, met een nadere verklaring dat uit zijn teksten spreekt dat hij mogelijk een voorkeur zou hebben voor de omschrijving 'God is in het wordende te ervaren' (?3.5). De actieve relatie tussen ideaal en actualiteit is in het empirisch onderzoek in de wording van trouw en vertrouwen te vinden. In de gesprekken in Waterdijk hebben mensen elkaar gezocht en ontmoet, elkaars subjectiviteit erkend en gewaardeerd, en in hun gezamenlijk onderzoek van het geloofsgoed bij momenten de intensieve werkelijkheid, inclusief de metafysische dimensie, ontsloten. Geloven, waar gemaakt in trouw en vertrouwensvol handelen, draagt bij aan de ontwikkeling van intersubjectiviteit en omgekeerd, de ervaring dat echte ontmoetingen, echte intersubjectiviteit met erkenning van subjectiviteit mogelijk is, is een geloofservaring. Geloofsleren dat het vertrekpunt neemt in intersubjectiviteit, leidt tot verstaan en veranderen en daarin zijn momenten van 'het komen van God naar de mensen' (Firet, 1968, oa.25).

Intersubjectiviteit ten dienste van de ontwikkeling van quae en qua

Theologen van deze eeuw hebben met een diversiteit aan begrippen de relatie tussen fides quae en qua benoemd. Berkouwers correlatie, Berkhofs verbond en Pannenberg's wisselwerking zijn mijns inziens drie redelijk synonieme begrippen waarmee de relatie tussen het 'hoe' en het 'wat' van geloven aangeduid kunnen worden. Deze theologen zoeken met hun verbindingsbegrippen ook alle drie naar het zo nauw mogelijke verband tussen beide aspecten. In hoofdstuk 3 is beargumenteerd dat de onderscheiding tussen deze twee geloofsaspecten meer denkoefeningen zijn dan empirie (?3.2). Daar werd verondersteld dat in de werkelijkheid geloof ervaren kon worden door het te doen en te ondergaan. Het empirisch materiaal laat zien dat dit inderdaad de praktijk van geloofsleren is. De begrippen trouw en vertrouwen als synoniem voor geloof (?10.4) ontwikkelden zich in het samenspel van individu, groep en traditie in een dynamiek van reflectie en handelen. In de gesprekken ontstond een dynamiek tussen

geloofsinhoud en relaties, waaruit blijkt dat geloofskennis (*fides quae*) bereikbaar is via de gezamenlijke menselijke verwerking (*fides qua*), en daaraan gecorreleerd: je samen verdiepen in een deel van het geloofsgoed doet het vertrouwen in God en mensen toenemen.

Het gebruik van diverse begrippen voor de relatie tussen het objectieve en het subjectieve aspect van geloven laat zien dat er bij een onderscheiding vervolgens een derde term nodig is om het verband tussen beide te benoemen. In dit onderzoek is naast het *quae* (de objectieve kant, het geheel van geloofsuitspraken) het *qua* (de subjectieve kant, de menselijke verwerking) onderscheiden in intersubjectiviteit en subjectiviteit. Empirisch werken vanuit de intersubjectiviteit geeft een ander zicht op *quae* en *qua*: er ontstaat een drievoudige transformatie, waarin het 'hoe?' en het 'wat?' van geloven zich samenhangend ontwikkelen en het geloofsbegrip vertrouwen gemeen hebben. In transformatief geloofsleren ontwikkelen zich niet alleen het objectieve en het subjectieve, maar ook de intersubjectiviteit onder het teken van vertrouwen. Vertrouwen is de gemeenschappelijke grond van de relatie met God, het geloof en van de onderlinge relaties van mensen waarin het geloof kan geschieden. De 'toegang' tot het geloofsgoed en de toe-eigening wordt gerealiseerd in het gezamenlijk onderzoek, de intersubjectiviteit.

Met behulp van het begrip intersubjectiviteit wordt een procesmatige ontwikkeling van geloofsinhouden en de menselijke verwerking voorstelbaar. De derde term voor de relatie tussen *quae* en *qua* zou in het perspectief van de transactionele geloofservaring samenhang én proces moeten verwoorden. Berkouwer zegt dat in feite ook door correlatie in te vullen met de bijbelse metafoor 'de weg?' (1949, 34; 1967, 373). Pannenberg's wisselwerking verwoordt de beïnvloeding over en weer, de mogelijkheid tot een procesmatige ontwikkeling vindt hij in zijn 'Anthropologie' (1983) door met Fichte en Mead tot het sociaal-culturele zelf over te gaan. Berkhof spreekt over de erkenning van de intersubjectiviteit van de verbondsontmoeting (1973, 463). Bij nadere bestudering is te zien, dat deze theologen dus ook twee woorden nodig hebben om het verband tussen *quae* en *qua* aan te duiden: een woord voor de samenhang tussen beide en een woord voor de procesmatige ontwikkeling. De ontwikkelingen die in het onderzoek naar wederkerig geloofsleren in Waterdijk tot stand kwamen, zijn de uitkomsten van een intersubjectieve dynamiek. In transformatief geloofsleren zouden we de 'derde en vierde term' samen kunnen nemen en spreken van een intersubjectieve wisselwerking of intersubjectieve correlatie.

De consequentie voor de theologie houdt in, dat er meer aandacht komt voor de samenwerking van mensen die nodig is voor de realisering van het heil in deze wereld (Pannenberg, 1983, 516). De bijdragen van mensen aan de komst van het Koninkrijk kunnen niet beperkt worden tot individuele activiteiten, maar zullen steeds het kenmerk moeten dragen van intersubjectiviteit en coöperatie. Vanuit deze gedachte volgt een kritisch punt naar Zondag 7 van de *Heidelbergse Catechismus*. De formulering geeft, zoals door velen is geconstateerd, aanleiding tot een subject-object splitsing (?3.2) én de tekst moedigt mensen aan zich te richten op hun individuele heil. Door deze individualiserende tendensen is er in de theologie te weinig oog voor de onderlinge afhankelijkheid en de inspiratie die samenwerking oplevert.

We zullen ook moeten oefenen in bescheidenheid door ons te realiseren dat onze ontwerpen van het Koninkrijk aan tijd, context en mensen gebonden verbeeldingen zijn. Op basis van de bijbel en de theologie scheppen wij beelden van een betere wereld als richtpunten van ons handelen. We kunnen onze beelden niet opvatten als blauwdruk en voorgegeven ontwerp, maar als verbeeldingen, die we steeds in het proces van de samenwerkende pogingen experimenteel en voorlopig kunnen verwezenlijken. Op de vraag aan Jezus wanneer het Koninkrijk komen zal, antwoordt hij:

Het Koninkrijk Gods komt niet zó dat het te berekenen is; ook zal men niet zeggen:

zie hier is het of daar! Want zie het Koninkrijk Gods is bij u. (Luc. 17:20, 21)

Deze tekst vertelt ons dat het Koninkrijk ons gegeven is, maar ook dat het steeds opnieuw ?waar gemaakt? zal moeten worden.

Fides quae en qua zijn abstracties van hetgeen in de werkelijkheid samenhangend, samenwerkend en in één beweging tot stand komt. De verbondenheid tussen beide aspecten van geloven kan ervaren worden door in processen van geloofsleren het vertrekpunt te nemen in de intersubjectiviteit. In hun onderlinge verbondenheid rondom de traditie doen en ondergaan mensen geloof.

Doen en ondergaan

Wat aan het einde van hoofdstuk 3 nog als theoretische uitwerking naar de godsdienstpedagogiek onder woorden is gebracht, komt overeen met wat in het empirisch onderzoek is gevonden als de samenhangende transformaties van individu, gemeenschap en actualisatie. Vanuit de bevindingen van het empirisch onderzoek komt een punt op dat binnen de samenhang van de transformaties enige uitwerking verdient, het doen en ondergaan van geloof.

Terugkijkend op de formulering van geloof, zoals die geciteerd is uit de *Heidelbergsche Catechismus*, valt op dat de traditionele verwoordingen van geloof nogal passief klinken. Geloof lijkt iets te zijn wat je hebt of niet hebt, een passief bezit. In de serie gesprekken in Waterdijk blijkt geloven in het doen en ondergaan van vertrouwen in elk geval ook een activiteit te zijn. Als mensen zich met geloof bezig houden, kan het hen inspireren en ontwikkelt geloven zich. Je mag veronderstellen dat God trouw is aan deze wereld en aan mensen, maar door actieve participatie aan het geloofsgoed en de geloofsgemeenschap wordt het pas waar. In ?3.7 is gesteld dat er voor de groei van geloven participatie aan een geloofsgemeenschap noodzakelijk is. Het individuele geloof kan zich ontwikkelen in samenspraak met anderen en de gemeenschap wordt gebouwd door individuele (geloofs)ontwikkelingen. Voor het individu betekent dit dat geloof niet bij de tijd blijft zonder actieve geloofscommunicatie met anderen. Een mens heeft andere mensen nodig om samen actuele betekenissen te maken uit de traditie. Geloof is geen privé-bezit en geloofsleren kan niet gereserveerd blijven voor kinderen en jongeren, maar zal voor allen die zich gelovigen noemen een doorgaand actief proces moeten zijn (Schippers, 1977, 22).

In het doen en ondergaan van geloven, de eenheid waaruit de geloofservaring bestaat, zit ook een ontvangende kant.¹⁰¹ In Dewey's denken ontvang je van de gesprekspartner. In het onderzoek blijkt er ook een dynamiek tussen de inhoud van het gesprek en de relaties. In de drievoudige dynamiek tussen intersubjectiviteit, subjectiviteit en actualisatie van de traditie is er als subject te ontvangen van gesprekspartners en van de traditie. Aansluitend bij de ervaringen en bevindingen van het empirisch onderzoek zou ik de gedachte op tafel willen leggen, dat ondergaan van geloven te maken kan hebben met de moed verbindingen te leggen tussen levenservaringen en geloofsbetekenissen uit de traditie. De ouders in Waterdijk zeiden dat de praktijk ?God verbinden met je eigen ervaringen? geleerd moet worden. Uit de verhalen van de jongeren bleek dat dit voor hen behoorlijk onbekend terrein is; reden waarom God voor hen vooral transcendent en onduidelijk was.

Subjectivering van geloven

Het leggen van verbindingen (*inferences*) tussen geloofsbetekenissen en biografische gebeurtenissen vraagt om verbeelding en creativiteit (?2.4; zie ook Alma, 1998, 277 ev.). Traditioneel zijn deze vermogens als bijzondere gaven gezien, in Dewey's kentheorie zijn dit

101 Zie ook Stark, 1998, 91-93.

gewone menselijke eigenschappen. De betekenis van verbeelding en creativiteit is gelegen in het leggen van relaties tussen wat is en nog niet is, met andere woorden: verbeelding is de verbinding tussen actualiteit en ideaal.¹⁰² Waar het ideaal bij momenten in de actualiteit geschiedt, daar kan men God ervaren als transcendentie in de immanentie. Ook in de bijbel wordt steeds geactualiseerd. Voortdurend worden mensen opgeroepen opnieuw uit Egypte te trekken en de slavernij achter zich te laten. Traditie mag geen gestold bezit worden, maar leeft in steeds opnieuw verwerkte ervaringen. Dat houdt in dat men in geloofsleren moet oefenen in het ontwerpen van de verbindingen tussen ideaal en actualiteit. Alleen in een doorgaand leerproces kan het geloof voor mensen in deze tijd waarde en betekenis hebben. Want de actualisatie van het geloof in het leven nu is de ervaring die motiveert zich doorgaand met geloven bezig te houden.

De subjectieve toe-eigening¹⁰³ van het objectieve geloofsgoed is in de protestantse traditie altijd als een levensbelangrijk, maar ook als een moeizaam en individueel proces voorgesteld. Vrijheid en creativiteit werden traditioneel geacht bedreigingen van de traditie te zijn. Uit angst voor dwalingen en valse leer werden de vrijheid en creativiteit, die noodzakelijk zijn voor de actualisatie, slechts mondjesmaat toegestaan aan theologische elites. In plaats van een verbod op theologische vrijheid en creatieve actuele interpretatie zouden we de toe-eigening van het geloofsgoed kunnen bevorderen door te experimenteren met een intersubjectieve antropologie en een handelingstheoretische visie op geloofskennis, en inherent daaraan vrijheid en creativiteit kunnen aanmoedigen.¹⁰⁴ In intersubjectieve processen van geloofsleren zijn de interpretaties van de traditie uitkomsten van gezamenlijk onderzoek. In het onderzoeksproces kunnen actualisaties geaccepteerd én bekritiseerd worden. De voorlopig zekere waarheid van actuele interpretaties zal blijken als zij in het handelen experimenteel beproefd worden. Als de actualisatie door de beproefing tot voorlopig zekere kennis wordt, is het daarmee geen eeuwige waarheid, maar waardevol subjectief bezit dat in elke volgende intersubjectiviteit opnieuw voor herziening ter beschikking is, en vervolgens opnieuw contextueel waar gemaakt zal moeten worden voordat het weer voorlopige geloofskennis mag heten.

De verbinding van geloof en levensgebeurtenissen heeft een riskante kant. Al te vaak wordt met 'God aan onze kant' het eigen gelijk verdedigd, stelt men er machtsposities mee veilig, en is het een rechtvaardiging van terreur van de ene mens tegenover de ander. Enige bescheidenheid en wat restricties zijn dus wel nodig. Het lijkt mij, dat de zekering kan liggen in de handelingstheoretische structuur van Dewey's kentheorie. Uitspraken waarin ervaringen van mensen met geloofbetekenissen worden verbonden, zullen opgevat moeten worden als voorlopig zekere kennis, context-gebonden rationaliteit en een lokale theorie. Maar zij mogen tegelijk ervaren worden als momenten van transcendentie in de immanentie.

Deze visie op toe-eigening houdt in, dat er geen kennis van de traditie bestaat buiten de wederkerige ervaring om. De traditie wordt verwerkt en vernieuwd in de intersubjectieve communicatie. Geloofsleren zal daarom het subject-object denken achter zich moeten laten en het primaat moeten geven aan de dialoog, het gezamenlijk onderzoek van de traditie. In het eerste hoofdstuk is een schets gegeven van de culturele veranderingen, die gepaard gaan met dalende ledentallen van de kerken (?1.2). Aan de hand van het SNOJ-onderzoek is opgemerkt

102 Zie Schuman (1998, 49, 50) over de verbeelding in de liturgie.

103 Luther (1992, 132 ev.) maakt in een bestudering van de *Confessiones* van Augustinus een interessant onderscheid tussen identiteit en individualiteit. Het behoort bij onze identiteit dat wij mensen in een solidaire gemeenschap *coram Deo* staan. Het ontwikkelen van een eigen identiteit leidt dus niet tot individualiteit, zoals vaak verondersteld wordt. Socialiteit en identiteit ontwikkelen zich aan elkaar. Zie ook De Lange, 1993, 117-153.

104 Zie ook Firet, 1987, 45 ev, 266; De Haardt, 1999.

dat bij jongeren onkerkelijkheid niet synoniem is met ongelovigheid. Er is onder jongeren wel interesse voor zingevingsvragen, maar zij zitten niet te wachten op het antwoord van de ander dat zij kunnen overnemen. Jongeren zoeken een geloof ?dat bij hen past? (Dekker en Stoffels, 1998). Jongeren zoeken geloofsantwoorden, die zij in actieve betrokkenheid en met respect voor hun subjectiviteit samen met anderen in de actualiserende transformatie van traditie kunnen vinden. Wie in deze tijd geloofsbetekenissen wil vinden, zal serieus genomen en ingewijd moeten worden in het intersubjectieve proces, dat kan leiden tot het vinden van een nieuw antwoord.

Uit het empirisch onderzoek en de hier gegeven overwegingen blijkt dat geloofsleren vanuit een intersubjectief vertrekpunt subjectivering van geloven als uitkomst heeft. Subjectivering is vervolgens geen eindpunt van geloofsleren, want subjectieve betekenissen zullen steeds opnieuw en op een open wijze ter sprake gebracht kunnen worden. In elke nieuwe context en in intersubjectieve communicatie zullen eerdere betekenissen zich voortgaand actualiseren. De begeleiding van processen van geloofsleren kan de ruimte voor voortgaande actualisatie initiëren door respect en waardering voor ieders subjectiviteit te betonen. Dit is een tweede voorwaarde voor het bevorderen van wederkerig geloofsleren.

Plurale vormen van kerk

Bovenstaande overweging over de subjectivering van geloven en hetgeen jongeren en ouders in Waterdijk gezegd hebben over de kerkdienst geven aanleiding tot enkele ecclesiologische opmerkingen. De inspiratie door de gesprekken werd door de jongeren en enkele ouders gecontrasteerd met hun ervaringen in kerkdiensten. Zij verklaarden hun geringe belangstelling daarvoor uit het feit dat zij zich daar aangesproken voelen ?alsof iedereen hetzelfde denkt?, waarmee er weinig ruimte is voor individualiteit en verschillen. In de interviews was de meest gebruikte kwalificatie voor kerkdiensten ?saai?.¹⁰⁵ De muziek- en catechesediensten, waar de jongeren actief bij de voorbereiding en de uitvoering betrokken zijn, hebben wel hun waardering. Het is duidelijk dat in groepsgesprekken en bij de voorbereiding van een kerkdienst meer ruimte is voor gezamenlijk en actief onderzoek van de geloofstraditie, en dat deze actieve betrokkenheid door jongeren op prijs gesteld wordt. De kern van hun waardering voor de gesprekken ligt in de erkenning en ontwikkeling van hun subjectiviteit, waarvoor ruimte is in samenwerkingsprocessen en onvoldoende in kerkdiensten. Dit zegt enerzijds iets over kerkdiensten. Hoe gecompliceerd het ook zal zijn een pluraal gehoor recht te doen en aansluiting te vinden bij de diversiteit van individuen, er zullen in kerkdiensten momenten moeten zijn waarop jongeren de geloofsbetekenissen met hun ervaringen kunnen verbinden. In taal, muziek en tekenen zal aansluiting gezocht moeten worden bij hun leven. Anderzijds is het duidelijk geworden dat je de mogelijkheid van het leggen van verbindingen tussen je eigen leven en de geloofstraditie moet leren, om vervolgens in kerkdiensten deze verbindingen te kunnen verstaan en ondergaan. Bijeenkomsten waarin men werkt vanuit een intersubjectief vertrekpunt bieden de gelegenheid voor dit leerproces, omdat daarin intersubjectiviteit, subjectiviteit en traditie dynamisch op elkaar betrokken zijn en zich aan elkaar ontwikkelen. Het leren toe-eigenen is een voorwaarde om in kerkdiensten de subjectieve betekenissen in liturgie en uitleg te kunnen ondergaan.

In kleine groepen is een intensiever en dynamischer proces van geloofsleren mogelijk dan in kerkdiensten. In groepen is er meer ruimte voor individualiteit, verschillen en voor gezamenlijk actief onderzoek van de traditie. Dit pleit voor een pluraler beeld van gemeente-zijn (zie ook Haspels 1999, 172 ev.). Tot nu toe staat de kerkdienst centraal in de gemeente en geldt de

105 Vergelijk Dekker en Stoffels, 1998, 40, 41.

samenkomst op zondagmorgen als de gelegenheid tot ontmoeting. Jongeren die zich niet aangesproken en geïnspireerd voelen door kerkdiensten, benoemen zichzelf vervolgens niet als leden van de gemeente (?6.4), terwijl zij wel trouw en actief participeren aan een groep waar veel te geloven valt. In plaats van het aanbrengen van een hiërarchie in vormen van kerkelijkheid kunnen we een meer democratische en plurale lijn volgen en overgaan tot de opvatting, dat de diverse ontmoetingsgelegenheden van de gemeente elkaar veronderstellen en nodig hebben. Berkhof spreekt over het ?sacramentele? karakter van het gesprek en de noodzakelijke institutionele erkenning ervan als officieel heilsmiddel (1973, 376). Ook ik wil pleiten voor gelijke waardering voor de diverse vormen als heilsmiddelen. Het kan voor mensen naar hun aard, gaven, leeftijd of levensomstandigheden belangrijker en inspirerender zijn deel te nemen aan een gespreksgroep of een activiteit, waarin de dienst aan anderen centraal staat. De frequentie van het bezoeken van kerkdiensten moet niet langer het unificerende criterium zijn waarop mensen tot kernleden of randkerkelijken gecategoriseerd worden. De kerk zal haar rijkdom aan diversiteit van wijzen waarop men aan het geloofsgoed kan participeren, moeten erkennen en van iedere vorm de eigen kracht en mogelijkheden moeten uitbuiten. Een pluraler beeld van de kerk en van de participatiemogelijkheden kan bijdragen aan de in deze tijd noodzakelijke subjectivering van geloven.

Deze wijziging van haar zelfbeeld kan een kerkelijke gemeenschap ruimte geven minder krampachtig met het verschijnsel secularisatie om te gaan. De reactie op secularisatie is de neiging zich naar binnen te keren en zich te richten op het behoud van wat men heeft. In zo'n situatie wil men duidelijk hebben wie er bij horen en wie niet. Dewey duidt in *The Common Faith* de secularisatie positief (?3.3). De kerk krijgt haar plaats onder de andere instituten, de reproductie van de dualistische tegenstelling tussen het profane en het religieuze, tussen de moderne cultuur en het religieuze leven, kan eindigen en er is meer oog voor de gezamenlijke inspanningen van gewone mannen, vrouwen en jongeren het goede te doen. De gemeente is maar één gestalte van het christelijke geloof (Heitink, 1998, 27). Mensen leven in de wereld en maar af en toe in de kerk. Als de kerk haar zelfbeeld differentieert en haar rijkdom in alle vormen ten dienste van allen stelt, perforeert zij haar eigen muren. Geloofsleren vindt niet alleen binnen de kerk plaats, maar ook in het gewone leven. Geloof moet juist betekenis hebben voor het gewone leven, voor de wereld. Geloven leren is een doorgaand proces en daarom is de wereld in de kerk en de kerk in de wereld. Waar mensen het goede in samenwerkende pogingen waarmaken, bijvoorbeeld waar vertrouwen en trouw te vinden zijn, daar is God midden in het leven onder ons (*jenzeitig*) aanwezig.

Open naar doorgaand geloofsleren

De derde te bespreken punt van de uitkomsten van het empirisch onderzoek, differentiatie van de aanvankelijke *habits*, is hierboven al aan de orde geweest als argument voor de aanvulling van Dewey's kentheorie met de niet-lineaire dynamica. Dit punt leidt ook nog tot een overweging met het oog op de actualisatie van de traditie. Actualisatie van het geloofsgoed komt tot stand in de confrontatie van ons leven en onze vragen met de traditie. Om ruimte te scheppen voor actualisatie zal men de traditie moeten opvatten als verhalen met nog open betekenissen. Elke nieuwe confrontatie van actuele levens- en geloofsvragen met de traditie kan nieuwe aspecten van de rijkdom van het geloofsgoed laten oplichten.

In de verwerking van de oude verhalen zal men niet moeten streven naar de vervanging van een aanvankelijke geloofsinterpretatie door een nieuwe ?betere?, maar naar vermeerdering van het aantal mogelijke geloofsbetekenen. Alles wat wij nu over geloven zeggen is ?slechts? een eigentijdse verwerking. Wij staan op de schouders van alle gelovigen die ons voorgingen, in ons is de geschiedenis aanwezig. De wijsheid door onze voorouders opgedaan en aan ons overgedragen, is ons gegeven als culturele mogelijkheid. Hun geloofservaringen staan ons ter

beschikking om onze werkelijkheid te ordenen, ons leven doorzichtig en hanteerbaar te maken, en zij leveren ons wegwijzers hoe te handelen. Wij, aan onze tijd en context gebonden mensen, verwerken hun geloofskennis en -vertrouwen transactioneel tot in onze tijd relevante geloofsbetekenissen op dusdanige wijze, dat deze voor reorganisatie in de toekomst open blijven. Aan geen enkele eigentijdse geloofsbewerking zal men het etiket 'laatste waarheid' of 'einde van de geschiedenis' kunnen hechten. Middels onze verwerking vermeerderen en verrijken wij de traditie. Nieuwe eigentijdse en contextuele geloofsbetekenissen zijn differentiaties van de reeds bekende en genereren daarmee meerdere handelingsmogelijkheden.

In leerprocessen, bijvoorbeeld in de catechetische situatie, zullen begeleiders daarom streven naar een samenwerkingsproces van onderzoek, waarin verschillende geloofsbetekenissen als uitkomst naast elkaar kunnen bestaan. Alleen wanneer die ruimte gelijk met de actuele betekenisgeving wordt gegeven, kunnen de gevormde betekenissen (*habits*) op een ander moment en in een andere situatie ingezet worden, hetgeen transactioneel kan leiden tot nieuwe aan die context gebonden actualisaties. Dit aspect van intersubjectieve leerprocessen en pluralisering van betekenissen is belangrijk om de uitkomsten van leerprocessen in catechese en andere kerkelijke verbanden ook buiten die setting te laten functioneren. Alleen op die manier kunnen geloofsbetekenissen doorgaand met levenservaringen verbonden worden, en kan het geloof tot richtingwijzer zijn voor het handelen in het gewone dagelijkse leven. De traditie opvatten als verhalen met open betekenissen is een derde voorwaarde voor het bevorderen van wederkerig geloofsleren.

Pluraliteit, subjectivering en samen onderzoeken

Differentiatie van geloofsbetekenissen leidt tot pluraliteit van geloven. In het algemeen vindt men pluralisering bedreigend, alsof gelovigen daardoor uit elkaar gedreven worden en wederzijds begrip en samenwerking onmogelijk zijn. In intersubjectieve processen van geloofsleren zal de subjectieve toe-eigening de pluraliteit bevorderen. Ieders biografie zal in transactie met de traditie selectieve en soms unieke betekenissen opleveren. Elke gelovige, met een eigen levensloop en aan tijd en context gebonden, ziet maar een klein deel van de grote rijkdom aan geloofsbetekenissen. Pluraliteit van geloven zal daarom gekoppeld moeten zijn aan het leren waarderen van verschillen. In het *democracy*-ideaal (2.7) is de norm dat de vrijheid die men voor zichzelf vraagt gelijkkelijk voor anderen gegarandeerd wordt. In de subjectieve toe-eigening van de traditie neemt men de vrijheid het overgeleverde geloof in persoonlijke betekenissen te vertalen en zal men deze vrijheid ook anderen moeten gunnen. Pluraliteit van geloven kan vruchtbaar zijn als de subjectivering van het geloofsgoed ingebed is in persoonlijke bescheidenheid en de wetenschap dat men anderen nodig heeft om meer van geloven te kunnen zien.

Wederzijds begrip kan tot stand gebracht worden door niet alleen de uitkomsten van geloofsontwikkelingen als statements ter sprake te brengen, maar door actuele betekenissen te relateren aan hun wordingsproces. Zoals in de niet-lineaire dynamica een huidige toestand alleen begrepen kan worden door de contextuele oorzaak en de procesmatige ontwikkeling samen te beschouwen, zo kunnen plurale geloofsuitspraken aan elkaar verhelderd worden door hun wordingsgeschiedenis gedurende de levensloop erbij te betrekken. In feite is dit een hermeneutisch proces, waarin gespreksgenoten elkaar vragen hoe de actuele opvatting tot stand is gekomen (Heitink, 1998, 69-85). Actueel praktisch-theologisch onderzoek waarin mensen in interviews hun huidige geloofsopvattingen uiteen leggen in relatie tot hun levensgeschiedenis, volgt deze werkwijze en geeft daarmee veel inzicht in de mogelijkheid tot het begrijpen van

medemensen.¹⁰⁶ In dit wetenschappelijke kader lijkt wederzijds begrip een activiteit, waarvoor mensen een behoorlijk reflexief en abstraherend vermogen ontwikkeld moeten hebben. Uit het onderzoek blijkt dat enige reflexiviteit wel voorwaarde is, maar de ontwikkeling daarvan lijkt vooral leeftijdsgebonden. Als mensen elkaar vragen naar concrete levensfeiten en gebeurtenissen, die van invloed zijn geweest op het actuele geloof (en ongeloof), kan vrijwel iedereen daarover vertellen.

Als men waarde hecht aan de persoonlijke toe-eigening van het geloof, en als consequentie daarvan de pluraliteit van geloven niet langer als bedreiging maar als zegen beschouwt, komt de vraag op naar de samenhang in geloofsgemeenschappen. In de groep jongeren en ouders is een groeiende intersubjectiviteit waargenomen, die aangeduid kan worden met het klassieke woord ?gemeenschapsvorming?. De ervaring van het op elkaar betrokken zijn, ontstond in een proces van gezamenlijk onderzoek van de traditie. Gemeenschapsstichtende ervaringen zouden misschien niet langer gezocht moeten worden in opvattingen van gelijkheid, maar in actief samenwerkend onderzoeken en actualiseren van de traditie. Niet het gelijke wat betreft de inhoud van geloven, maar een vrije en creatieve samenwerking in een zoektocht naar wat geloven in deze tijd betekent, bouwt de relaties tussen mensen en dus de geloofsgemeenschap. De *koinonia* kent geen doel in zichzelf, maar waardeert het andere (en daarin het tegenover¹⁰⁷) als de mogelijkheid tot leren en realisatie van heil. Het zwaartepunt van de gemeenschapsvorming ligt niet in het a-priori gemeenschappelijke van de individuen, maar komt intersubjectief tot stand door gezamenlijk onderzoek van wat gemeenschapsbezit is, de geloofstraditie.¹⁰⁸

Conclusies op basis van de relatie empirie-theorie

In het eerste deel van dit hoofdstuk is geconcludeerd, dat de transactionele geloofservaring als heuristisch instrument ingezet kan worden in het ontwerp en de uitvoering van processen van geloofsleren. Als eerste punt van het tweede deel is op basis van de ontwikkeling van de geloofsbegrippen trouw en vertrouwen de gevolgtrekking gemaakt, dat een werkwijze vanuit de intersubjectiviteit net als geloven een weg is om te wagen. Begeleiders moeten vertrouwen hebben in intersubjectiviteit. Aansluitend bij de onderscheiden aspecten *fides quae* en *qua* is gezegd, dat de intersubjectieve dynamiek de ontwikkeling van het doen en ondergaan van geloven bevordert. Intersubjectiviteit als empirisch doen en ondergaan leidt tot subjectivering en pluralisering van geloofsbetekeningen. Subjectieve geloofsbetekeningen als inzet en als uitkomst van geloofsleren verdienen respect. Subjectivering van geloven is verrijkend onder de voorwaarde van een intersubjectieve antropologie en een handelingstheoretische visie op geloofskennis. De ontwikkeling van de intersubjectiviteit en subjectivering komt tot stand in een gezamenlijk onderzoek van de traditie, waarmee men omgaat als verhalen met nog open betekenissen.

11.4. Beantwoording van de vraagstelling

Na deze overwegingen, voortkomend uit de relatie empirie en theorie, kan de vraagstelling van het onderzoek beantwoord worden. De vraagstelling luidde:

Hoe en onder welke voorwaarden kan het wederkerig geloofsleren van 16/17-

106 Zie Alma, 1993 en 1998; Kuld, 1997; Menken-Bekius, 1998.

107 Zie ook Luther, 1992, 148.

108 Vergelijk Hendriks, 1995, 19-78.

jarige jongeren en hun ouders in een catechetische setting bevorderd worden?

Op basis van de bestudering van de herkomst van het begrip wederkerig leren had geconcludeerd kunnen worden dat wederkerig geloofsleren te bevorderen zou zijn door Dewey's kentheorie, samengevat in de transactionele ervaring, en zijn pedagogische aanwijzingen onder de tekenen van de *democracy*-normativiteit, te volgen. Omdat een theoretische concept binnen een handelingstheoretische visie op leren nog geen kennis oplevert, is de transactionele geloofservaring als heuristiek voor een empirische beproeving genomen. Via de keuze voor het handelingsonderzoek en enkele experimentele stappen in een pilot heeft dit geleid tot een gezamenlijk onderzoek van het generatieve thema in een serie interviews en een proces van negen bijeenkomsten met 16/17-jarige jongeren en hun ouders. Het onderzoek is met behulp van de fasering van het handelingsonderzoek als exemplarisch leren gestructureerd. De deelnemers concludeerden uit de exemplarische beproeving dat wederkerig geloofsleren mogelijk is (?9.5). Op basis van deze ervaring kan aanbevolen worden het wederkerig geloofsleren te bevorderen door (contextueel aangepast) gebruik te maken van het voorbeeld van onze serie gesprekken (hoofdstuk 7).

De nadere bestudering van het exemplarische materiaal en de evaluaties leverde een overzicht van de transformerende patronen en werkzame processen op, waaraan de onderzoeksconclusie is verbonden dat wederkerig geloofsleren een proces van drievoudige transformatie is (?10.8). In dit hoofdstuk zijn de uitkomsten van het empirisch onderzoek voor de laatste maal gerelateerd aan de theoretische concepten. Uit de kentheoretische reflecties volgt dat de transactionele geloofservaring als heuristisch instrument ingezet kan worden in het ontwerp en de uitvoering van processen van geloofsleren. De overwegingen rondom geloven liepen uit op de constatering, dat de werkwijze van wederkerig geloofsleren geconcentreerd is rond het gezamenlijk onderzoek van de traditie. Het onderzoek leidt tot een drievoudige beantwoording van het eerste vragend voornaamwoord van de vraagstelling:

Hoe kan het wederkerig geloofsleren van 16/17-jarige jongeren en hun ouders in een catechetische setting bevorderd worden?

—

- 1 Door de transactionele geloofservaring als heuristisch instrument in te zetten in het ontwerp en de uitvoering van processen van geloofsleren.
- 2 Door contextueel aangepast gebruik te maken van het voorbeeld van de serie gesprekken in deze studie.
- 3 Door samen te werken in een proces van onderzoek van de traditie.

De algemene voorwaarde voor de bevordering van wederkerig geloofsleren is een begeleiding, die het vertrekpunt voor het handelen neemt in een intersubjectieve antropologie en een handelingstheoretische visie op geloofskennis. In dit onderzoek zijn deze uitgangspunten samengevat in het heuristisch instrument transactionele geloofservaring en empirisch vorm gegeven in het handelingsonderzoek. De intentie van het begeleidend handelen was *creating experiences*, concreet weergegeven in een aantal godsdienstpedagogische uitgangspunten (?8.2). Door de empirische beproeving en de bovenstaande daarop betrekking hebbende overwegingen zijn Dewey's pedagogische aanwijzingen gemodificeerd, waarmee *de voorwaarden* voor het bevorderen van wederkerig geloofsleren zijn:

- 1 Vertrouwen hebben in intersubjectiviteit.
- 2 Respect betonen voor ieders subjectiviteit.
- 3 De geloofstraditie opvatten als verhalen met nog open betekenissen.

Met deze tweemaal drievoudige samenvatting van de uitkomsten van het theoretische en empirische onderzoek is het antwoord op de vraagstelling gegeven.

11.5. Godsdienstpädagogiek

Inleiding

Met de beantwoording van de vraagstelling zou het onderzoek afgesloten kunnen worden. De zoektocht naar de betekenis van wederkerig geloofsleren voerde naar oude teksten en leidde tot creatieve actualisaties. De transactionele ervaring dat geloven een voortgaand creatief proces van samenwerkende mensen kan zijn, schept vertrouwen. De ervaringen en uitkomsten van het onderzoek geven aanleiding nog een aantal punten, die van belang zijn voor de godsdienstpädagogiek, ter sprake te brengen. De stelling dat begeleiders van processen van geloofsleren zich een visie en praktijk van intersubjectiviteit naast het overdrachtsmodel eigen kunnen maken, vraagt om een toelichting op de verschillen tussen beide modellen. De oefening van vertrouwen in intersubjectiviteit vindt een aanvang in het subject-zijn van begeleiders. Vanuit die positie kunnen zij hun verworven kennis en ervaring inzetten in ?leiding als dienst?.

Het centrale thema in de pädagogiek en de godsdienstpädagogiek is de pädagogische relatie. In het onderzoek zijn twee typen pädagogische relatie aan de orde geweest, de relatie ouders-kinderen en het begeleiden van een gespreksgroep in een kerkelijke gemeente. Over het begeleiden van processen van geloofsleren is al veel gezegd en er wordt hieronder nog het een en ander aan toegevoegd. Het onderzoek bedoelt uiteindelijk een bijdrage te leveren aan het geloofsleren van ouders en kinderen en eindigt daarom in een vertelling voor hen.

Intersubjectiviteit leren

De nadere bestudering van de exemplarische bijeenkomsten leverde drie nieuwe gezichtspunten ten opzichte van het theoretisch kader op (?10.10). Het eerste patroon, de samenhang tussen individueren en participeren, is een differentiatie van het overdrachtsmodel van geloofsleren. Deze bevinding relateert het intersubjectieve gezichtspunt tot de stelling dat intersubjectiviteit verondersteld, maar ook geleerd moet worden. Dewey's kentheorie kiest als centrale locus de intersubjectiviteit. Het handelingsonderzoek in Waterdijk laat zien dat ter bevordering van het wederkerig (transformatief) geloofsleren de intersubjectiviteit een vruchtbaar uitgangspunt en referentiepunt van het begeleidend handelen is, en tegelijk dat intersubjectiviteit een visie en praktijk is die geleerd moet en kan worden. In de deweyaanse kentheorie is de intersubjectiviteit (cq. contextualiteit en continuïteit) het postulaat. Empirisch blijkt dit niet zo eenvoudig te liggen. Op theoretisch niveau kan het ene uitgangspunt, dualisme, vervangen worden door het andere, intersubjectiviteit. In de empirie is geen sprake van vervanging. De intersubjectieve visie kan naast de dualistische geleerd en ontwikkeld worden, maar het zullen twee juxtapositionele mogelijkheden blijven.

De eerste voorwaarde voor een intersubjectieve visie op processen van geloofsleren is de wetenschap dat het mogelijk is te denken en te handelen vanuit de onderlinge verbondenheid van mensen. In onze cultuur is het overdrachtsmodel van geloofsleren dominant, daarom zullen begeleiders van en deelnemers aan processen van geloofsleren zich het transformatiemodel eigen moeten maken.

In het voorgaande is overal waar het geloofsleren betrof vanzelfsprekend gesproken van intersubjectieve processen. De temporele dimensie van de transactionele geloofservaring moet pädagogisch en didactisch serieus genomen worden. De ontwikkeling van geloven wordt niet in de eerste plaats gestimuleerd door het toedienen van veel nieuwe informatie in een beperkte tijd,

maar door een gevoelige antenne voor beginsituaties en het uitzetten van een leerweg, waarop de betrokkenen zelf hun vragen verwoorden en vervolgens actief een relevant deel van de traditie onderzoeken. De keuze welk deel van de traditie de intrinsieke kracht heeft de *habits* van de betrokkenen intersubjectief te reorganiseren, behoort tot de theologische competenties van begeleiders van groepen.¹⁰⁹

Begeleiden van groepen in de gemeente

Ten dienste van begeleiders van geloofslernen in de gemeente, die zich in het spoor van deze studie willen bekwamen in het transformatiemodel, noem ik enkele aandachtspunten, waardoor de verschillen tussen het overdrachtsmodel en het transformatiemodel duidelijker worden. In ?8.2 zijn al enkele uitgangspunten en acht aanwijzingen voor het godsdienstpedagogisch handelen gegeven. Als aanvulling daarop kan een toelichting op de verschillen tussen de beide leermodellen behulpzaam zijn de overgang te maken tussen hetgeen men gewend is te doen, en dat wat als uitkomst van dit onderzoek aanbevolen wordt.

Het belangrijkste voordeel van het overdrachtsmodel is de orde en overzichtelijkheid. Het model is bij ieder bekend en veilig voor de deelnemers. Luisteren naar een uitleg of voordracht kan heel aangenaam zijn en er wordt niet van de deelnemers verwacht dat zij tevoorschijn komen. De groeps grootte kent geen beperking. In een overdrachtsmodel ligt de grootste activiteit en de meeste verantwoordelijkheid bij de leiding. Omdat de leiding, al in de voorbereiding, zich het meest actief en intensief met de inhoud bezig houdt, beleeft zij er waarschijnlijk ook het meeste aan. In de groep vinden transacties plaats tussen leider en afzonderlijke groepsleden en veel minder tussen de groepsleden onderling. De geloofskennis en -ervaring van de groepsleden wordt niet ingezet in het leerproces en daarom ook niet vermeerderd en uitgedeeld. In het overdrachtsmodel onderzoeken en articuleren de deelnemers hun eigen beginsituatie niet. Dat levert de begeleiding didactisch gezien het lastigste probleem op: zij zullen de beginsituatie van de deelnemers moeten veronderstellen om er vervolgens met informatie of uitleg bij aan te sluiten. De actualisatie van de traditie is de actualisatie van de leiding en het blijft een vraag in hoeverre deze kan aansluiten bij de overige leden van de groep.

De belangrijkste kwaliteit van het intersubjectieve proces van geloofslernen is in dit en het vorige hoofdstuk al meerdere malen aangegeven en betreft de samenhang van de ontwikkeling van de onderlinge relaties, van alle deelnemers en de actualisatie van de traditie. De deelnemers onderzoeken en activeren hun beginsituatie, waardoor reorganisatie van *habits* mogelijk wordt. Door reeds aanwezige geloofskennis onder woorden te brengen, leren de deelnemers ook van elkaar. Het leerproces van de deelnemers is niet alleen afhankelijk van hetgeen de leiding aan informatie bijdraagt, maar wordt gestimuleerd door de grotere diversiteit van betekenisgevingen door allen. De erkenning van ieders subjectiviteit vergroot de betrokkenheid en de activiteit van de deelnemers. De actieve participatie in het gezamenlijk onderzoek van het geloof motiveert om steeds opnieuw met geloven bezig te zijn.

Een complicatie in de werkwijze vanuit de intersubjectiviteit kan veroorzaakt worden door de keerzijde van de ruimte voor subjectiviteit. Doordat ieders geloof en geschiedenis meetelt en ter sprake gebracht mag worden, kunnen er veel verschillende vragen aan de orde komen en om voorrang strijden. Ieders biografie heeft barsten en breuken, waaruit zich allerlei geloofsvragen opdringen. Deze vragen zijn het allemaal waard aandacht te krijgen en gezamenlijk onderzocht te worden. In het onderzoek zijn exemplaren gekozen, maar bleven de voorliggende vragen van andere deelnemers de communicatie doorkruisen (?10.2). Begeleiders van leerprocessen dienen

109 Zie Jonker, 1992, 64-72.

alert te zijn op deze signalen. De bereidheid tot leren kan omslaan in een leerweerstand wanneer belangrijke vragen niet gehoord worden. De gespreksregel 'storingen hebben voorrang' zal in de eerste plaats door de gespreksleiding in praktijk gebracht moeten worden, voordat de deelnemers van deze geboden ruimte gebruik zullen maken. Gezamenlijk overleg over zich opdringende thema's en afspraken over tijd, gelegenheid en voortgang van de gesprekken kunnen de deelnemers ruimte verschaffen zich in een onderwerp te verdiepen, dat niet direct hun eerste keuze zou zijn. De mogelijkheid ieder recht te doen kan geschapen worden in groepen, die over een langere periode blijven bestaan.

De grootte van een groep is aan beperkingen onderhevig. Met meer dan twaalf mensen vermindert de ruimte ieder aan bod te laten komen. Er zal verhoudingsgewijs veel vaker in kleine groepen gewerkt moeten worden, wat weer een andere dynamiek tot stand brengt. Het gesprek in kleine groepen intensificeert de communicatie tussen die gespreksgenoten en vermindert de uitwisseling en dus het leerproces in de hele groep. In een groep waarin ieder meesprekt, is een zorgvuldige wijze van communiceren belangrijk. Naar elkaar luisteren, ruimte nemen en geven, en vermijden van communicatieve valkuilen zoals veralgemeniseren, invullen of afpakken zal geleerd moeten worden. Het bevorderen van communicatieve vaardigheden zal in elke groep een scharnierthema (§8.4) zijn, waarvoor de begeleiding haar verantwoordelijkheid moet nemen.

In het empirisch onderzoek bleek dat transformatief geloofsleren gebaat is bij de aanwijzingen en gesprekspelregels van de *Thema Gecentreerde Interactie* (zie hoofdstuk 7). Cohn (1979) bepleit een evenwichtige aandacht voor de individuele leden van de groep, de groep en het thema, en openheid naar de wereld buiten de groep. Haar model is theoretisch en praktisch goed te combineren met de transactionele geloofservaring en de hierboven genoemde voorwaarden voor het bevorderen van wederkerig geloofsleren. Het kan functioneren als een instrument in het ontwerp van transformatieve processen van geloofsleren. Het laatste te noemen inspirerend aspect van het transformatiemodel van geloofsleren betreft de leiding. Binnen deze vormgeving zijn ook zij subject van het gezamenlijke leerproces.

Leiding als verantwoordelijk subject in het gezamenlijke leerproces

Al eerder heb ik dit onderzoek gekarakteriseerd als een leerproces (§4.2). Hiermee duidde ik de onderzoeksdimensie van de afgelegde weg aan. Ook inhoudelijk is het gezamenlijk onderzoek van het generatieve thema wederkerig geloofsleren een inspirerend proces geweest. Dit is niet de plaats daar tot in detail verslag van te doen; ik wil alleen als voorbeeld wijzen op het door de groepsleden aangedragen begrippenpaar trouw en vertrouwen, maar er was veel meer.

Theologen worden niet moe te wijzen op het feit dat als het om geloven gaat, wij allen leerlingen zijn. Firets laatste bundel draagt de titel *Spreken als een leerling* (1987) en Dingemans maakte de mathetiek tot leidend begrip van zijn godsdienstpedagogiek (1986). 'Leiding als dienst' blijft een steeds terugkerend begrip in de praktisch-theologische literatuur.¹¹⁰ Deze schrijvers bepalen het leerling-zijn voornamelijk als een positie ten opzichte van het evangelie. Ook in deze studie is bij de uitgangspunten van het begeleidend handelen opgemerkt dat 'verzamelde kennis en ervaring op een zorgvuldige en adequate wijze in dienst gesteld moet worden van het leerproces van allen om aan het democratische principe van vrijheid tegemoet te komen' (§4.4). Nu er meer geleerd is over geloofsleren vanuit een intersubjectief vertrekpunt is er nog een aanvullende visie aan te dragen, waardoor 'leiding als dienst' wat concreter wordt.

110 Hendriks ea. 1987, 128; Hendriks, 1990; met name Hendriks, 1995, 127 ev, waar 'leiding als dienst' is uitgewerkt in de aanbeveling de aandacht voor de mensen en de aandacht voor de zaak bij elkaar te houden.

Het eerst punt betreft het ondergaan van geloofsleren, het tweede punt de inzet van kennis en ervaring.

Ook leiding doet en ondergaat

Zoals in het onderzoek is gebleken, hebben mensen andere mensen nodig om meer van geloven te weten te komen en geloof te kunnen ervaren. Daarbij geldt dat met mensen leren geloven zonder vertrouwen te stellen in het geloof van de ander, een dubbele boodschap is. Wat begeleiders samenwerkend met anderen willen leren, zullen zij ook moeten doen. Wederkerig komt dat terug naar henzelf. Ook in de positie met de leidinggevende verantwoordelijkheid valt er veel te leren. Wanneer leerprocessen opvat worden als een dynamisch gebeuren ontvangen begeleiders net zo goed als alle andere deelnemers.

Leren is *creating an experience*, waarbij niet de leiding ervaringen creëert, maar deze in het gezamenlijk onderzoek ontstaan. Het doen en ondergaan van de transactionele geloofservaring geldt ook voor begeleiders. Als zij zich willen oefenen in vertrouwen in de intersubjectiviteit kunnen zij aanvangen bij de bewustwording van hetgeen zij ondergaan. Gaandeweg kan men een gevoeligheid ontwikkelen voor wat men krijgt van deelnemers. Deze gaven kunnen in elk volgend leerproces opnieuw ten dienste van allen ingezet worden.

Doelstellingen als instrument voor leiding als dienst

Het formuleren van leerdoelen is in onderwijskundig en agogisch Nederland het instrument bij uitstek om leerinhouden te ordenen. In een overdrachtsmodel van geloofsleren zijn doelstellingen functioneel voor het ontwerp van het leerprogramma, en men construeert aan de hand van de doelstellingen toetsen, waarmee men kan nagaan in welke mate de doelstelling gerealiseerd is. Het bereiken van de leerdoelen wordt bevorderd door een bepaalde mate van disciplineren in de vorm van beoordelingen en cijfers.

In leerprocessen met een open einde vanuit een intersubjectief perspectief kunnen doelstellingen alleen als heuristieken functioneren. De doelstellingen geven een richting aan, waarlangs het leerproces zou kunnen verlopen. In de communicatie vindt een veelvoud aan transacties plaats, waardoor vooraf geformuleerde doelen soms slechts ten dele en soms helemaal niet bereikt zullen worden. In een contextueel gebonden opvatting van leerprocessen is het onvoorspelbaar hoe het programma-aanbod zal inwerken op de *habits* van de deelnemers. De begeleiding, het programma en de stof zijn immers maar drie factoren onder de vele die het leren richting geven.

Toch hoeft het formuleren van doelstellingen van bijeenkomsten of lessen niet opgegeven te worden. Onder de voorwaarde dat men doelstellingen voor de praktische uitvoering als heuristieken opvat, kunnen zij als structurerend instrument van dienst zijn in de voorbereiding van bijeenkomsten. Met behulp van een doelstelling kan de begeleiding een voorstel maken voor de wijze waarop de samenwerking ten dienste van het leerproces gestalte kan krijgen. In feite functioneert de doelstelling dan als middel ter reconstructie van de eigen kennis en ervaring van de begeleiding met betrekking tot het thema en de werkwijze van de bijeenkomst. Deze reconstructie leidt tot het inzicht hoe reeds verworven kennis in dienst gesteld kan worden van het leerproces van alle deelnemers. Middels reconstructie is de begeleiding in staat een weloverwogen afweging te maken welke ondersteuning, welke reflecterende en activerende werkvormen, en welke informatie ingezet kunnen worden om een open leerproces te initiëren. Heuristische doelstellingen verbergen zo het *democracy*-principe van de interne relatie tussen doelen en middelen: het doel wat men wil bereiken moet congruent zijn met de manier waarop men dat wil doen (?2.7). Begeleiders formuleren doelstellingen om met behulp daarvan zicht te verwerven op de middelen, die zij uit haar eigen bagage en conform haar verantwoordelijkheid,

als groepsbegeleiding aan de gespreksgenoten ter beschikking moet stellen voor hun gezamenlijk onderzoek. *Creating experiences* (experience in de betekenis van de transactionele geloofservaring) kan samen met *making things in common* als criterium genomen worden voor de voorgenomen activiteit van een groepsbegeleidster. Zij overweegt middels welke mogelijkheden in deze groep, met deze mensen en hun ervaring en kennis, een nieuwe ervaring geschapen kan worden. Als zij daar nog wat vrijheid en creativiteit aan toe kan voegen, bestaat de kans dat ?iets serieus ook nog leuk kan zijn? (?9.5).

11.6. Besluit: jongeren en hun ouders

In het eerste hoofdstuk is op basis van eerder godsdienstpedagogisch onderzoek opgemerkt dat de pedagogische relatie ouders-kinderen de brug is waarover de volgende generatie de meeste geloofsbetekenenis leert. Veel ouders hebben zich deze opvatting eigen gemaakt en voelen zich zeer verantwoordelijk voor de geloofsopvoeding van hun kinderen. Een wederkerige visie op geloofsleren ondermijnt deze verantwoordelijkheid niet, maar relativeert wel. Wat hierboven voor begeleiders is geschreven over oefening in de ontvangende kant van geloven, geldt ook voor ouders. Als ouders leren dat wederkerig geloofsleren mogelijk is, zullen zij gevoeliger worden voor de geloofsbetekenenis die hun kinderen aandragen.

Met de gezagscrisis van de zestiger jaren is het begrip ?generatiekloof? ontstaan. A. de Swaan karakteriseerde de veranderingen in de pedagogische relatie als de overgang van ?bevelshuishouding naar onderhandelingshuishouding? (1979). Nu spreekt men van ?de verdwenen generatiekloof?, als uit onderzoeken blijkt dat ouders en jongeren over het algemeen goed met elkaar overweg kunnen. De term ?generatiekloof? is een interpretatie van autoritaire verhoudingen, waarin het denken in tegenstellingen doorklinkt. Uit het begrip ?onderhandelingshuishouding? spreekt nog het doelrationele denken over de opvoeding en de aard van de pedagogische relatie. Het uitgangspunt intersubjectiviteit en als gevolg daarvan wederkerig (geloofs)leren kan een derde variant zijn, die meer eigentijds en dynamischer weergeeft wat het hart van de pedagogische relatie is. Ouders kunnen dan ervaren, dat geloof geen bezit is dat over te dragen valt, maar dat geloof te vinden is waar mensen samen zoeken.

Het geloofsleren in de catechetische situatie van het onderzoek was een inspirerend proces. In het kerkelijk verband kunnen ouders en jongeren leren dat iedereen bijdraagt aan het geloven van de ander. In de thuissituatie gaan de gesprekken en gesprekjes van ouders en kinderen vaak even tussendoor, tussen koken, eten en afwas. Maar ook daar gebeurt geloven.

Tian, 17 jaar oud, wil niet meer met zijn ouders op vakantie. Over wat hij in de vakantie wil gaan doen, is hij nog vaag, ja, een beetje werken ? Op een morgen valt er een brief op de mat met een uitnodiging van het kerkelijk jeugdwerk. Jongeren tussen de 16 en 20 mogen mee naar Tjechië, een uitwisselingsproject van Nederlandse en Tjechische jongeren. Dat vindt zijn moeder nog eens een leuke vakantiegelegenheid en zij houdt hem tot drie keer toe de brief onder zijn neus. Tian reageert nogal afwijzend: ?Eh, geen zin, ? wat moet je nou in Tjechië, ? dat zijn mijn vrienden niet?. Na de derde keer, zijn moeder staat eten te koken, komt hij naast haar staan en zegt: ?Mam, moet je nou eens goed naar me luisteren. Jij kent dat verhaal van die zoon, die wegging??. Zijn moeder: ?Nou nee ?? Tian op een toon van ?natuurlijk weet je dat?: ?Ja, dat lazen ze vanmorgen bij het begin op school?. Moeder verbaasd: ?Eh, uit de bijbel?? ?Ja!?

?Nou die jongste zoon, die ging weg, de wijde wereld in en hij mócht weggaan van zijn vader. Nou ik ben net als die jongste zoon, en voorlopig blijf ik een poosje zo. Als ik een tijdje niks met geloof en kerk te maken wil hebben, dan mag dat. Misschien kom ik later wel weer eens terug. Maar nou niet, nou wil ik andere dingen doen. En dus ga ik niet mee naar Tjechië?.

DE TRANSACTIONELE GELOOFSERVARING

De moeder was helemaal overbluft. Haar zoon, die zijn standpunt uiteen zette met een beroep op een bijbelverhaal! Zo had ze dat verhaal ook nog nooit gelezen. Die jongste zoon was eigenlijk maar een dommerik of een soort dwarskop, weggaan van huis. Maar hij had ook wel gelijk. Kinderen mogen weggaan om uit te vinden wat belangrijk is in hun leven. Dat je daarbij het risico loopt bij de varkensbakken terecht te komen, is ook waar. Maar weggaan mag. En ouders die hun kinderen het vertrouwen geven het leven aan te gaan, geven hen hun erfdeel mee en wachten, trouw.

Summary

The study, *Learning to Believe*, relates to practical and religious-educational issues about the transfer of the religious tradition through the generations. Adolescents nowadays do not automatically follow in the footsteps of their parents when it concerns becoming a member of a church or another religious community. It is also the opinion of researchers that secularisation is not the same as 'not-believing?'. Research on adolescents and belief shows that one must see the relationship between the parents and their children as a bridge, over which one can pass on 'faith?' to the next generation. Two main factors are the meaning of faith for the parents themselves and also the way in which parents talk to their children about faith. The literature on religious education of the last two decades refers mostly to the subject of 'reciprocity in learning to believe?'. In a conversation about faith both interlocutors can learn from each other about faith and these dynamics could enhance the transfer of meaning on faith in both directions. This theoretical concept is recommended in mending breach in the transfer of tradition. That is why the concept of reciprocal learning to believe has been taken as the starting point of this dissertation

The conversations on the subject of faith between parents and their children usually take place casually, between dinner and doing the washing-up. The situation in the home environment, however, is not accessible for research. For adolescents, church education is the environment where they can talk about faith. That is why this particular situation has been chosen as contextualisation of the empirical research. The empirical part of the research has been developed as action research, so that it will relate to the theory on which the concept of reciprocal learning has been developed. Research and learning, in addition to change, go together in action research. Therefore, the principal research question of this research speaks of enhancing reciprocal religious education. The principal research question is: How and under which conditions can reciprocal learning to believe be enhanced for 16/17 year-olds and their parents?

The theoretical part of the research deals with the concept of reciprocal learning how to believe can be divided into the concepts of '*reciprocal learning?*' and '*believing?*'. The concept of reciprocal learning appears to come from the thinking of the pragmatists. They formed the first American School of Philosophy at the beginning of the 20th Century. The educationalist in this school of thought was J. Dewey (1859-1952). His way of thinking is not only relevant for educationalists. Behind and in his development of pedagogical and science-theoretical ideas appears to take place a reconstruction of the theory of knowing. The perspective of the classical epistemology is that of the subject (cogito ergo sum) and therefore it creates a dualism between a person and the world, and between people. The pragmatists take the starting point of their theory of knowing in intersubjectivity. In the theoretical part of this research I follow Dewey's theory of knowing reconstruction by pointing out a few aspects of his thinking by using the key concept of 'learning?'. This second-order description of what actually takes place in reality as a process, will be indicated in this research as 'transactional experience?'. The concept of transactional experience can be seen as the scientific equivalent of reciprocal learning.

Dewey's pedagogic directions can be summarised as 'creating an experience?'. It can be split in three criteria for the design and evaluation of learning processes: the initial situation as change component in the learning process, co-operation, and openness towards the future. Dewey's theory of knowing and pedagogy has a normative perspective in the concept of

democracy. The three mutual connecting criteria are freedom, equality and responsibility. The normativity mainly can be seen in the expression of the pedagogical demand of consistency in ends and means: the pedagogical end already has to be present in the means used.

Dewey's way of writing is evocative and from his pedagogy speaks faith in a better world. The risk of every belief in progress is idealisation. Dewey's work has been reviewed critically on this point. From this it becomes clear that, although Dewey has not given much attention to the theodicee, he cannot be accused of being anti-realistic. The built-in character of action of the theory of knowing saves pragmatism for a run into idealism. With the description of the processing procedure of reciprocal learning the first, still theoretical, answer to the principal question has been given.

Faith as the content of reciprocal learning is being researched by means of the classical distinction between *fides quae* and *qua*. The connection between the objective and subjective sides of faith has been described with different concepts. G_C_Berkouwer uses the concept of correlation and H_Berkhof uses the idea of covenant as the central theme. W_Pannenberg draws the shortest lines between revelation and experience by using the concept of reciprocity. H_M_Kuitert explains the idea of the anthropologic floor, on which people talk about God, to bring about the connection. Theologians from the 20th century try to express the narrow relationship between *fides quae* and *qua* through their concepts of connection. These attempts are necessary, because making the distinction between *quae* and *qua* has worked. From the viewpoint of the deweyan theory of knowing it is clear to see that the distinction between *quae* and *qua* can only be made in thinking. In reality, in experience, *quae* and *qua* will coincide.

Next I will bring forward Dewey's point of view on faith, as he stated in his religious-philosophical essay *A Common Faith* (1938). In the first decades of the 20th century in the Netherlands the opinion on the revelational character of faith was the argument to reject Dewey's thinking as not sufficient. The developments in theology, however, give more space. With C_A. van Peursens concept *transcendence in immanency* a transcendental jump can be pointed out in Dewey's concept of experience. The process theology and Pannenberg's theological anthropology show opinions related to Dewey's thinking. From that I conclude that a new space has appeared, in which theology can co-operate with Dewey's thinking. For this research no obstacles make the combination of the concept of transactional experience with the content belief impossible. The third chapter ends with some religious-educational considerations, which follow from the combination of transactional experience and belief.

The empirical part begins in the fourth chapter with a necessary science-theoretical reflection. Dewey's reconstruction of the theory of knowledge has the consequence that the classical model of science is no longer sufficient to bring about the relationship between theory and empirical research. As a replacement I propose to follow the thinking of non-linear dynamics. In the thinking of non-linear dynamics the thinking of cause-and-effect has been replaced by an open system-model. In the open system-model complex factors develop through process. The smallest unit in the complex process is called a 'fractal'. In line with this thinking I propose that the processing procedure 'transactional experience of faith' in this research has to be seen as 'fractal' of all learning processes.

To make a connection between the theory and the empirical research, the empirical part will have to be performed as a action research. Therefore I will follow the model of exemplary action research. To make a bridge between theory and the empirical part I will highlight the research aims of the exemplary action research in two directions: first of all into the direction of Dewey's theory and second of all into the direction of the empirical research. The action research has been systemized into in three phases. In the theme phase all actors investigate the research questions and the theme of the research together and fill it with common sense knowledge. In the crystallisation phase the added subjects are being analysed and systematised by the researcher.

Then the co-actors together choose the subjects which they find are exemplary for the leading theme of the research. In the exemplaric phase the co-actors research the chosen subjects, in such a way that what the participants learn can be perceived as exemplary for the way people deal with questions of faith. The action research has been conducted in a three-actor model. The three actors are, respectively, the adolescents, the parents and the researcher. Their co-operation, whilst researching and learning, leads to expansion of the possibilities of action of the co-actors and to the scientific knowledge of the researcher.

Chapter five contains the report of a pilot study. A pilot study was used for start of the empirical part of the research, because of the heuristical nature of the research. The aim was to investigate the empirical possibilities of the theoretical concept and to get experienced in action research. While trying to approach co-actors for the pilot research, it was noticed that it was quite difficult to come in contact with parents. That's why the initial set-up of sessions had to be limited to five evenings in total. In spite of this, the pilot gave enough insight into how to perform the empirical research as previously planned.

The chapters 6 through 9 contain the report of the action research in Waterdijk. Chapter 6 reports on the recruitment by the means of personal interviews. It was learned from the pilot study that the initial contact with the participants had to be monitored more carefully. That's why the parents and the adolescents from Waterdijk were interviewed first. These conversations presented a possibility to give information about the aims and performance of the research. The interviews have been compiled to group portraits of the parents and the children. The portraits introduce the co-actors on this research to the reader.

From the perspective of the researcher, the series of interviews with the parents and adolescents consisted of nine sessions in total. From the perspective of the participants there were six. During the first two sessions the parents and adolescents were separated. The third session was a joint one, and the fourth separate. On the fifth and sixth night, the exemplaries samples of reciprocal learning to believe, then all the participants came together. All sessions were videotaped. The conversations held in smaller groups, during the sessions, were put on audiocassette. These recordings were transcribed in protocols. The written outcome of assignments, made during the sessions, were collected. The researcher also made a diary, in which all considerations, procedures and processes were noted. The data from this material were used in writing the report of the dissertation.

The report of the nine sessions can be seen from three points of view. The first perspective gives insight into the programmes of all sessions. Didactic instructive notes are added to the programme as can be seen in chapter 7. This description justifies the educational action. It can be an example for educators in church communities for designing similar processes.

Chapters 8 and 9 have been written from the second perspective. The emphasis in these chapters is on exemplary action research. Chapter 8 contains the report of the theme and crystallisation phase and describes the development in process of the first seven sessions in co-operation with the co-actors. The first two sessions per group are the theme phase. During these sessions the participants investigated the generative theme reciprocal learning to believe and filled to the subject with their knowledge and experience. These conversations were put on videotape and analysed in between sessions. For the researcher this analysis contributed to the development in process of the series of conversations. On the level of research I looked for a pattern during the crystallisation phase. In conformity with the starting points of the grounded theory, that could be the basis for the theory that had yet to be developed. The material showed the same problem for both groups, the dilemma between individuation and participation. From the viewpoint of pragmatic theory of knowing this dilemma is a problem constructed through thinking. In light of this finding the exemplary research aim for the last two joint sessions has been formulated as: to learn a vision and practice, in which individuating and participating con-

nect. The ground theme individuating-participating was used to systemise the themes of conversation from the first sessions. An overview of these themes has been given to the participants along with an explanation. The group of adolescents chose as an exemplaric theme *Friends, also images of God?* The parents showed a preference for the subject of *Images of God*. These subjects became the two themes for the conversation on the fifth and sixth night when both groups got together.

Chapter 9 contains the report of the last two joint (exemplaric) sessions of adolescents and parents. The theme chosen by the adolescents, *Friends, also images of God?*, has been researched through the means of a bible-drama of the story of Jonatan and David (I Sam. 20). At the end of the night the adolescents and parents came to the conclusion that loyalty and trust are the most important condition for relationships. They added, that those who can show loyalty and trust, can be images of God. During the last session the central theme was *Images of God*. In a first round the participants were able to choose an 'image of god' from a number of written cards. In small groups they talked about their choice. In a second round, they were allowed to chose a second image, if they wanted to. All participants made a second choice and told each other again why that image was an important supplement to their first choice. The outcome of the evening was a diverse and colourful image of God. Both adolescents and parents found it enriching and inspiring to hear from each other what they thought about the core of religion, God. The chapter that describes the exemplaric themes, ends with a summary of the written evaluation of the sessions by the participants.

The last two chapters are the third part of the research and are written from the third perspective on the sessions, the scientific reflection. In the third perspective the empirical research is related to the theory, so to generate knowledge to answer the principal research question. Chapter 10 is the report of the analysis of the exemplaric sessions, within the frame of exemplaric ends which was developed during action research. The outcome of the analysis gives insight into three related patterns in the learning process: the developing relation between individuation and participation, the changes of the adolescents, and the changes of the parents. It appears, in the first pattern, that the development of the concepts of loyalty and trust plays an important role. Loyalty and trust have been found as a condition and as a action quality of the relation between individuation and participation and therefore as a condition and quality of intersubjectivity. The concepts of loyalty and trust are also core concepts of belief. From studying the empirical research, it was found that the relations are connected with the content of developing faith. The development takes place under a dynamic of reflection and action. The changes in the group of young people and the group of parents were studied closer by analysing their communication patterns. The outcome of communication is that the participants have diverse meanings for the same concept. This is a process of differentiation from the initial meanings. In the recapitulation of the other developments, pattern of differentiation were found. The perception of differentiation leads to the conclusion that a learning- and change process has taken place: researching the tradition of belief together has been a reciprocal learning process. Because of the triple changing pattern the next finding is that the concept of reciprocal learning to believe does not match the empirical content and needs to be changed by transforming learning how to believe. At the end of this chapter the results of this research are being differentiated on the basis of the hypotheses taken from the theoretical framework and on the basis of striking points in relation to the theory.

The newly found insights are being discussed again in the last chapter within the relationship empirical research-theory. This brings in results on behalf of the theory of Dewey and faith. To clarify the empirical analogy of the concepts framework by Dewey, the preparations and the progress of a session are written down in the terms used in the theoretical concept. This description also shows that the fractal 'transactional experience' can be identified on four levels

of the research. The result that learning processes lead to differentiation of initial meanings, gives an extra argument to support the proposition to supplement Dewey's theory of knowing with the model of non-linear dynamics.

In the second part of the last chapter there is a reflection on belief. The empirical research showed that concepts like loyalty and trust play an important role on the level of understanding as well as in the content of the conversations. It can be concluded, from the reflections on empirical findings in relation to what has been written in chapter 3, that educators of learning processes have to have faith in intersubjectivity and that learning to believe leads to subjectivation and pluralization of believe.

With these findings the research question can be answered twice with a triple answer. On the ?how? of the research question (how can reciprocal learning between 16/17 year olds and their parents be improved?) the answer is:

- 1 By using the transactional experience of believe as an instrument of heuristics in the design and development of the processes of learning to belief.
- 2 By using the example of the sessions in this research in a contextually adjusted way.
- 3 By co-operating in a process of research of tradition.

The conditions under which the reciprocal learning of 16/17 year-olds and their parents can be improved, have been found in the modification of Dewey's pedagogic directions.

- 1 Trust intersubjectivity;
- 2 Show respect for one's subjectivity;
- 3 Seeing the tradition of faith as stories with still open meanings.

This research ends with the discussion of a few important points for religious education. Educators of processes on learning to believe should practice to adopt an intersubjective vision on learning processes. From this vision they are able to enhance the subjectivation of belief. Operating from an intersubjective point of view, on the one hand, they can put forward their knowledge and experience on behalf of the learning processes of all; on the other hand they will be able to learn from the participants of the conversation on faith and will be enriched by researching the tradition together.

Literatuur

- Aertsen, J., *Michal, vrouw tussen politieke vuren*, in: Fier, 1e jrg. ? 2, pp_11-13, Kampen 1998
- Abraham, F_D., Gilgen, A_R. (Eds.), *Chaos Theory in Psychology*, Contributions in Psychology, London 1995
- Alma, H_A., *Geloven in de leefwereld van jongeren*, Kampen 1993
- Alma, H_A., *Identiteit door verbondenheid*, Een godsdienstpsychologisch onderzoek naar identificatie en christelijk geloof, Kampen 1998
- Anderson, V., *Pragmatic Theology*, Negotiating the Intersections of an American Philosophy of Religion and Public Theology, New York (Albany) 1998
- Andree, T_G_I_M., *Gelovig wordt je niet vanzelf*, Godsdienstige opvoeding van r.k. jongeren tussen 12 en 20 jaar, Nijmegen 1983
- Andriessen, H_C_I., *Volwassenheid in perspectief*, Inleiding tot de psychologie van de volwassen levensloop, Nijmegen 1984
- Ankersmid, F., *Van taal naar ervaring*, in: S_Alexandrescu (red.), Richard Rorty, pp_54-96, Kampen 1995
- Arens, E., *Theologie nach Habermas*. Eine Einführung, in: E_Arens (hrsg.), Habermas und die Theologie, Beiträge zur theologischen Rezeption, Diskussion und Kritik der Theorie kommunikativen Handelns, pp_9-38, Düsseldorf 1989
- Bakker, J_T., *Openbaring en werkelijkheidservaring: de weg van Pannenberg*, in: G_Berkouwer (red.), De Herleving van de natuurlijke theologie, pp_18-48, Kampen 1974
- Bauer, W., *Wörterbuch zum Neuen Testament*, Berlin 1963
- Bavinck, H., *De zekerheid des geloofs*, Tweede vermeerderde druk, Kampen 1903
- Bavinck, H., *Paedagogische beginselen*, Kampen 1904
- Bavinck, H., *Wijsbegeerte der Openbaring*, Stone-lezingen voor het jaar 1908, gehouden te Princeton N.J., Kampen 1908
- Bavinck, H., *De nieuwe opvoeding*, Kampen 1917, 2e druk 1928
- Beinum, H_van, *Engaging in action research*, in: B_Boog, H_Coenen, L_Keune, L_R_Lammerts (Eds.), The Complexity of Relationships in Action Research, pp_65-79, Tilburg 1998
- Bellah R_N. (et al.), *The Good Society*, New York 1992
- Beranová, J., *Gedicht*, in: Vier vrijheid, Nationaal Comité 4 en 5 mei, jaargang 2, nr. 1, Amsterdam 1998
- Beranová, J., *Tussen de rivieren*, Gedichten, Breda 1999
- Berding, J_W_A., *De participatiepedagogiek van John Dewey*, Opvoeding, ervaring en curriculum, Leiden 1999
- Berg, R_van den, *De vierde dimensie*, Eindelijk verklaring voor universele schaalwetten in de natuur, NRC handelsblad 14 aug. 1999
- Berkhof, H., *Christelijk geloof*, Een inleiding tot de geloofsleer, Nijkerk 1973
- Berkouwer, G_C., *Dogmatische studiën*, Geloof en rechtvaardiging, Kampen 1949
- Berkouwer, G_C., *Dogmatische studiën*, De Heilige Schrift I, Kampen 1966
- Berkouwer, G_C., *Dogmatische studiën*, De Heilige Schrift II, Kampen 1967
- Biesta, G_J_J., Miedema, S., *De betekenis van John Dewey's ken- en wetenschapstheorie voor de (theoretische) pedagogiek*, in: Pedagogische verhandelingen, tijdschrift voor wijsgerige en historische pedagogiek 10/2, pp_96-106, Utrecht 1987a

- Biesta, G_J_J., Miedema, S., *De invloed van John Dewey op de Nederlandse pedagogiek*, in: Pedagogische verhandelingen, tijdschrift voor wijsgerige en historische pedagogiek, 10/2, pp_324-335, Utrecht, 1987b
- Biesta, G_J_J., *John Dewey, theorie en praktijk*, Delft 1992
- Biesta, G_J_J., Miedema, S., Berding, J_W_A., *Pragmatistische pedagogiek*, in: S_Miedema (red.), *Pedagogiek in meervoud, Wegen in het denken over opvoeding en onderwijs*, pp_313-353, vierde herziene druk, Houten/Zaventem 1997
- Biesta, G_J_J., Miedema, S., *Dewey in Europe: A Case Study on the International Dimensions of the Turn-of-the-Century Educational Reform*, in: *American Journal of Education*, November 1996, pp_1-26, Chicago
- Biesta, G_J_J., Miedema, S., *John Dewey, filosoof van opvoeding en democratie*, in: John Dewey, *Ervaring en opvoeding*, pp_7-42, Houten/Diegem 1999
- Biezeveld, K., *Spreeken over God als vader, hoe kan het anders?* Baarn 1996
- Boisvert, R_D., *John Dewey, Rethinking Our Time*, New York (Albany) 1998
- Bons-Storm, R., *Geloofwaardig, Stappen op de weg van gemeenteopbouw*, 's-Gravenhage 1987
- Bonting, S_L., *Mens, chaos, verzoening*, Natuurwetenschappelijk en theologisch bezien, Kampen 1998
- Boog, B., Coenen, H., Foolen, J., Keune, L. (red.), *De actualiteit van het handelingsonderzoek*, Tilburg 1993
- Boog, B., Coenen, H., Keune, L., Lammerts, R. (Eds.), *Theory and Practice of Action Research, With special reference to the Netherlands*, Tilburg 1996
- Boog, B., Coenen, H., Keune, L., Lammerts R. (Eds.), *The Complexity of Relationships in Action Research*, Tilburg 1998
- Bos, A_P., *Geboeid door Plato, Het christelijk geloof bekneld door het glinsterend pantser van de Griekse filosofie*, Kampen 1996
- Boyd, W., *The history of Western Education*, London 1921
- Breeuwsma, G., *Alles over ontwikkeling, Over de grondslagen van de ontwikkelingspsychologie*, Amsterdam 1993
- Brinkman, M_E., *Het gods- en mensbegrip in de theologie van Wolfhart Pannenberg, Een schets van de ontwikkeling van zijn theologie vanaf 1953 tot 1979*, Kampen 1979
- Brinkman, M_E., *Pannenberg's verstaan van de Triniteit: Gott mitten im unserem Leben jenseitig*; in: *Tijdschrift voor Theologie*, 21 (1981) nr_1, pp_37-47, Utrecht
- Brinkman, M_E., *Een godzoeker pur sang, Een schets van Kuiterts theologie*, in: H_M_Kuitert (M_E_Brinkman, red.), *Kennismaken met Kuitert*, pp_15-32, Baarn 1999
- Bruinsma, R., *Geloven in Amerika, Kerken, geschiedenis en geloof van christenen in de Verenigde Staten*, Zoetermeer 1998
- Buber, M., *Reden über Erziehung*, oorspr. 1935, Heidelberg 1969
- Burlingame, G_M., Fuhrman, A., Barnum, K_R., *Group Therapy as a Nonlinear Dynamical System_: Analysis of Therapeutic Communication for Chaotic Patterns*, in: F_D_Abraham and A_R_Gilgen (Eds.), *Chaos Theory in Psychology, Contributions in Psychology*, Number 27, pp_87-105, London 1995
- Chopp, R., *Het kennen van Eva, Het verzet van de feministische theologie tegen dominante masculiene structuren van de epistemologie*, in *Concilium* 1996/1, pp_128-136, Baarn
- Chung Hyun Kyung, *De strijd om weer de zon te zijn, proeve van een aziatische feministische theologie*, Baarn 1992
- Coenen, H., *Handelingsonderzoek als exemplarisch leren, Een bijdrage aan de fundering van de methodologie van handelingsonderzoek*, Utrecht 1989
- Cohn, R_C., *Van psychoanalyse naar temacentreerde interactie, bouwstenen voor een pedagogisch systeem voor onderwijs, vorming en hulpverlening*, Baarn 1979/1993

- Conway, D_W., *Of Depth and Loss: The Peritropaic Legacy of Dewey's Pragmatism*, in: E_Haskins and D_I_Seiple (Eds.), *Dewey reconfigured, Essays on Deweyan Pragmatism*, pp_221-248, New York 1999
- Daly, M., *Beyond God the Father; toward a philosophy of women's liberation*, Boston 1973
- Denzin, N_K., *The Research Act*, Chicago 1978
- Dekker, G., Hart, J_de, Peters, J., *God in Nederland 1966 ? 1996*, Amsterdam 1997
- Dekker, G., Stoffels, H., *Een kerk die bij mij past*, Gereformeerde jongeren over de kerk, Kampen 1998
- Derksen, N., Andriessen, H., *Bibliodrama en pastoraat*, De schrift doen als weg tot dieper geloven, Den Haag 1985
- Dewey, J., *The Reflex Arc Concept in Psychology*, in: *The Early Works Vol_5*, pp_96-109, 1896, Carbondale 1972
- Dewey, J., *The School and Society*, revised edition 1915, Chicago 1990
- Dewey, J., *How we think*, Lexington 1910, New York 1991
- Dewey, J., *The Influence of Darwin on Philosophy and other essays*, New York 1910, 1997
- Dewey, J., *Democracy and Education*, An Introduction to the Philosophy of Education, New York/London 1916, Toronto 1966; ook: http://www.ilt.columbia.edu/academic/digitexts/dewey/bio_dewey/html
- Dewey, J., *The Quest for Certainty_*: a study of the relation of knowledge and action, New York 1929, London 1930
- Dewey, J., *Experience and Nature*, New York 1929, 1958
- Dewey, J., *A Common Faith*, New Haven 1934, 1964
- Dewey, J., *Art as Experience*, New York 1934, 1980
- Dewey, J., *Experience and Education*, New York 1938; in vertaling: *Ervaring en opvoeding*, Houten/Diegem 1999
- Dewey, J., *Logic: The Theory of Inquiry*, Carbondale 1938, 1991
- Dewey, J., with Bentley, A_F., *Knowing and the Known*, in: *The Later Works Vol_16*, pp_1-279, 1949, Carbondale 1989
- Dieleman, A_J., Geurtsen, M_A_L., Speelman, A., *Het zelf in ogenschouw*, in: A_J_Dieleman en P_Span (red.), *Pedagogiek van de levensloop*, pp_163-184, Utrecht 1993
- Dijk, J_van, Goede, M_de, Hart, H_t, Teunissen, J., *Onderzoeken en veranderen*, Methoden van praktijkonderzoek, Leiden/Antwerpen 1991
- Dijkum, C_van, Dobben de Bruyn, I_van, Kats, E., *Actie-onderzoek*, een discussie- en werkboek, Meppel 1981
- Dingemans, G_D_J., *In de leerschool van het geloof*, Mathetiek en vakdidactiek voor catechese en kerkelijk vormingswerk, Kampen 1986
- Erikson, E_H., *Identity: youth and crisis*, New York 1968
- Eve, R_A., Horsfall, S., Lee, M_E. (Eds.) *Chaos, Complexity and Sociology*: myths, models and theories, Thousands Oaks Cal. 1997
- Firet, J., *Het agogisch moment in het pastoraal optreden*, Kampen 1968
- Firet, J., *Spreken als een leerling*, Praktisch-theologische opstellen, Kampen 1987
- Fortmann, H_M_M., *Als ziende de onzienlijke II*, Een cultuurpsychologische studie over de religieuze waarneming en de zogenaamde religieuze projectie, Hilversum 1974
- Foucault, M., *Histoire de la sexualité I*, La volonté de savoir, Parijs 1976
- Fowler, J_W., *Stages of Faith*, The psychology of human development and the quest for meaning, San Francisco 1981
- Freire, P., *Pedagogiek van de onderdrukten*, Baarn 1972
- Friedman, E_H., *Van geslacht op geslacht*, Systeemprocessen in kerk en synagoge, Gorinchem 1999

- Fromm, E., *De zelfstandige mens*, Een bijdrage tot de psychologie der ethiek, 8e druk, Utrecht 1981
- Ganoczy, A., *Chaos ? Zufall ? Schöpfungsglaube*, Die Chaostheorie als Herausforderung der Theologie, Mainz 1995
- Geert, P_van, *De metabletica van de vijgeboom*, Psychologie en niet-lineaire dynamica, in: Nederlands tijdschrift voor psychologie, no_48, pp_267-276, Amsterdam 1993
- Geert, P_van, *Dynamic Systems of Development*, Change between Complexity and Chaos, Hemel Hempstead 1994
- Gennep, F_O_van, *School voor koningen*, uitleg van een bijbelboek, Baarn 1976
- Gergen, K_J., *Realities and Relationships*, Soundings in Social Construction, Cambridge Massachusetts/London England 1994
- Gergen, K_J., *An Invitation to Social Construction*, London 1999
- Glaser, B_G, Strauss, A_L., *De ontwikkeling van de gefundeerde theorie*, Alphen aan den Rijn 1976
- Gleick, J., *Chaos, making a new science*, New York 1987
- Graft van der (W_Barnard), *Onbereikbaar nabij*, Baarn 1997
- Green, E., *Het denken over sexuele differentiatie en theologie*, De discussie in Italië, Concilium, 1996/1, pp_137-145, Baarn
- Gr/p, tijdschrift voor kerkelijke jongerenwerkers in de catechese, gespreks- of liturgiegroepen, Kampen en Utrecht
- God met ons, ? over de aard van het Schriftgezag ?, rapport van de generale synode van de Gereformeerde kerken, Leusden 1981
- Grotenhuis, M. te, *Ontkerkelijking, oorzaken en gevolgen*, Nijmegen 1999
- Haardt, M_de, *Kom eet mijn brood*, Exemplarische verkenningen naar het goddelijke in het alledaagse, Nijmegen 1999
- Habermas, J., *Theorie des kommunikativen Handelns I und II*, Frankfurt am Main 1981
- Habermas, J., *Na-metafysisch denken*, Kampen 1988
- Habermas, J., *De nieuwe onoverzichtelijkheid en andere opstellen*, M_Korthals (red.), Meppel/Amsterdam 1989
- Halkes, C_J_M., ? en alles zal worden herschapen, Gedachten over de heelwording van de schepping in het spanningsveld tussen natuur en cultuur, Baarn 1989
- Hart, J_J_M. de, *Levensbeschouwelijke en politieke praktijken van Nederlandse middelbare scholieren*, Kampen 1990
- Haskins, E., Seiple, D_I. (Eds.), *Dewey reconfigured*, Essays on Deweyan Pragmatism, New York 1999
- Haspels, N_E., *Binding en verbond*, Gewenste en veronderstelde betrokkenheid bij de kerkelijke gemeente, Kampen 1999
- Heidelbergse Catechismus*, of onderwijzing in de Christelijke Leer, die in de Nederlandse Gereformeerde Kerken en Scholen geleerd wordt, oorspr. 1563, Leeuwarden 1968
- Heitink, G., Hogerhuis, H., *Kerk en jongeren_*: verkenning van een relatie of werkboek, Kampen (z.j.) 1974
- Heitink, G., *Pastoraat als hulpverlening*, Inleiding in de pastorale theologie en psychologie, Kampen 1977
- Heitink, G., *De omtrekken van een pastoraal paradigma*, Een pastoraal-theologische en pastoraal-psychologische verkenning van zelfstandig geloven, in: F_H_Kuiper, J_J_van Nijen, J_C_Schreuder (red.), *Zelfstandig Geloven*, Studies voor Jaap Firet, pp_86-101, Kampen 1987
- Heitink, G., *Om raad verlegen, doch niet radeloos ?*, Ervaringen van aporie bij de beoefening der praktische theologie, Kampen 1988

- Heitink, G., *Praktische theologie*, Geschiedenis, theorie, handelingsvelden, Kampen 1993
- Heitink, G., *Het gemeentelid als subject*, in: G_Heitink, J_v_d_Meent, S_Stoppels (red.), Een gezamenlijke trektocht, Meedenken met Jan Hendriks over gemeenteopbouw, pp_19-28, Kampen 1998
- Heitink, G., *Pastorale zorg*, Theologie, differentiatie, praktijk, Kampen 1998
- Helsen, M., Vollebergh, W., Meeus, W., *Sociale steun van ouders en vrienden en emotionele problemen in de adolescentie*, in: Kind en adolescent, tijdschrift voor pedagogiek, psychiatrie en psychologie, 1997, 18(1), pp_35-47, Deventer
- Hendriks, J., Jansen, E_J_P., Rijken-Hoevens, A_L., Schippers, K_A., *De kleine groep en de opbouw van de gemeente*, Kampen 1987
- Hendriks, J., *Een vitale en aantrekkelijke gemeente*, Model en methode van gemeenteopbouw, Kampen 1990
- Hendriks, J., *Terug naar de kern*, Vernieuwing van de gemeente en de rol van de kerkeraad, Kampen 1995
- Hendriks, J., *Literatuuroverzicht gemeenteopbouw (2)*, in: Praktische Theologie, Nederlands tijdschrift voor pastorale wetenschappen 1997/5, pp_582-607, Zwolle
- Hermans, H_J_M., Kempen, H_J_G., *The Dialogical Self*, San Diego 1993
- Hull, J_M., *What Prevents Christian Adults from Learning?*, London 1985
- Hutjes, J_M., Buuren, J_A_van, *De gevalsstudie*, Strategie van kwalitatief onderzoek, Heerlen 1992
- Imelman, J_D., *Inleiding in de pedagogiek*, Groningen 1982
- Irigaray, L., *Dit geslacht dat niet (één) is*, Amsterdam 1981
- James, W., *The Principles of Psychology*, New York 1890/Dover 1950
- James, W., *Varianten van de religieuze ervaring*, Een onderzoek naar de menselijke aard, oorspr. 1902, Katwijk 1995
- James, W., *Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking*_: popular lectures on philosophy, New York/London 1907
- Joas, H., *Praktische Intersubjectivität*_: die Entwicklung des Werken von George Herbert Mead, Frankfurt am Main 1980
- Joas, H., *Die Kreativität des Handelns*, Frankfurt am Main 1992
- Jongsma-Tieleman, P_E., *Geloven; gewoonte of keuze*, Een onderzoek naar het effect van godsdienstige opvoeding onder gereformeerde jongeren, Kampen 1991
- Jonker, E_R., *Fototaal*, Over het gebruik van foto's in de catechese, in: Impuls, informatiebulletin voor de catechese, 56, sept. 1989 Kampen
- Jonker, E_R., *Aan het Woord komen*, Hoe gemeenteleden van 17 jaar en ouder in gesprek raken met de Bijbel, Bouwstenen en gebruiksmateriaal, Zoetermeer 1992
- Jonker, E_R., *Van verstaan naar vertolken*, Een praktisch-theologische analyse van de voorbereiding van een preek of catechese over de Openbaring van Johannes, 2e verbeterde druk 1998, eigen beheer
- Kant, I., *Kritik der reinen Vernunft*, 1781, Herausgabe Leipzig 1924
- Kats, E., *Metaforen en methodologieën*, Ontwikkelingen in praktijkgericht onderzoek, Groningen 1996
- Kiel, L., Elliot, E. (Eds.), *Chaos Theory in the Social Sciences*, Foundations and Applications, Michigan 1996
- Klafki, W., *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*, Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis Diskussion, Weinheim/Basel 1976
- Klewes, J., *Retroaktive Sozialisation*, Einflüsse Jugendlicher auf ihre Eltern, Basel 1983
- Koehler, L., Baumgartner, W., *Lexicon in Veteris Testamenti Libros*, Leiden 1958
- Kohlberg, L., *Essays on moral development*, San Francisco 1981/1984

- Konvitz, M_R., Kennedy, G., *The American Pragmatist*, Selected Writings, Cleveland/New York 1960
- Kuindersma, H., *Godsdienstige communicatie met kinderen door symbooltaal*, In gesprek met de Duitse symbooldidactici Halbfas, Baudler en Biehl op zoek naar een aanpak van de godsdienstige communicatie in de protestants-christelijke basisschool, Kampen 1998
- Kuiper, F_H., Nijen, J_J_van, Schreuder, J_C. (red.), *Zelfstandig geloven*, Studies voor Jaap Firet, Kampen 1987
- Kuitert, H_M., *Om en om*, een bundel theologie en geloofsbezinning, Kampen 1972
- Kuitert, H_M., *Wat heet geloven?*, Structuur en herkomst van de christelijke geloofsuitspraken, Baarn 1977
- Kuitert, H_M., *Aan God doen: een fingerwijzing*, Baarn 1997
- Kuld, L., *Glaube in Lebensgeschichten*, Ein Beitrag zur theologischen Autobiographieforschung, Stuttgart 1997
- Kunneman, H., *Habermas? Theorie van het communicatieve handelen*, Een samenvatting, Meppel/Amsterdam 1983/1984
- Kunneman, H., *De waarheidstrechter*, Een communicatietheoretisch perspectief op wetenschap en samenleving, Amsterdam 1986
- Kunneman, H., *Postmoderne moraliteit*, Amsterdam/Meppel 1998
- Krüger, H_-H., Lersch, R., *Lernen und Erfahrung*, Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns, 2. aktualisierte und erweiterte Auflage, Opladen 1993
- Lange, F. de, *Ieder voor zich?*, Individualisering, ethiek en christelijk geloof, Kampen 1993
- Lange, J_J_de, *Vrijwilligers in de jongerencatechese*, Een praktisch-theologisch onderzoek naar aspecten van hun begeleiding, Kampen 1993
- Langeveld, M_J., *Beknopte theoretische paedagogiek*, 5e herziene druk, Groningen 1955
- Langeveld, M_J., *Kind en religie*, Enige vragen voorafgaande aan een ?godsdienst-paedagogiek?, Utrecht 1956
- Lans, J. van der, *Religieuze ervaring en meditatie*, Nijmegen 1978
- Lanser-van der Velde, A_M., *Wijzer worden door weerstanden*, in: G_Heitink, J. van der Meent (red.) Een gezamenlijke trektocht, Meedenken met Jan Hendriks over gemeenteopbouw, pp_105-114, Kampen 1998
- Loder, J_E., *The Transforming Moment*, Understanding Convictional Experiences, San Francisco 1981
- Loth, H_-J., *Vrouwen in het jodendom*, in: M_Klöcker en M_Tworuschka (red.), Vrouwen in de religies, pp_11-32, Kampen 1997
- Luther, H., *Religion und Alltag*, Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992
- Mandelbrot, B_B., *Zwalken op de beurs*, Fractals voor beleggers, Natuur en Techniek 66, 5/1998, pp_61-71, Maastricht
- Mandelbrot, B_B., *Profiling Benoît Mandelbrot*, <http://www.research.ibm.com/research/mandelbrot.2html> , 1999
- Maslow, A_H., *Motivatatie en persoonlijkheid*, Rotterdam 1976
- Maso, I., *Kwalitatief onderzoek*, Tweede gewijzigde druk, Amsterdam 1989
- Masschelein, J., *Pedagogisch handelen en communicatief handelen*, in: Pedagogisch Tijdschrift 1987/12, pp_351-363, Meppel 1987
- McFague, S., *Modellen voor God*, Nieuwe theologie in een bedreigde wereld, Amersfoort 1990
- McGrady, A_G., *Experience and Tradition*, The Dialectical Content of RE, in: Panorama, International Journal of comparative Religious Education and Values, Vol_8/No_2/Winter, pp_69-85, Schellerten 1996
- Mead, G_H., *Movements of thought in the nineteenth century*, Ed. M_H_Moore, Chicago 1936

- Meer, D_van der, Zeelen, J., *Methodieontwikkeling in de geestelijke gezondheidszorg*, Handelsonderzoek ten behoeve van arbeidsrehabilitatie, in: B_Boog, H_Coenen, J_Foolen, L_Keune (red.), *De actualiteit van het handelsonderzoek*, pp_111-126, Tilburg 1993
- Meeus, W. (red.), *Adolescentie*, Een psychosociale benadering, Groningen 1994
- Meijer, W_A_J., *Leren in opvoeding en communicatie*, Groningen 1983
- Menken-Bekius, C., *Rituelen in het individuele pastoraat*, Een praktisch-theologisch onderzoek, Kampen 1998
- Mette, N., *Identität ohne Religion?*, Eine religionspädagogische Herausforderung, in: E_Arens, Habermas und die Theologie, Beiträge zur theologischen Rezeption, Diskussion und Kritik der Theorie kommunikativen Handelns, pp_160-178, Düsseldorf 1989
- Mette N., *Religionspädagogik*, Düsseldorf 1994
- Meuleman, G_E., *De correlatie van geloof en openbaring bij G_C_Berkouwer*, in: Gereformeerd Theologisch Tijdschrift, 65e jaargang, pp_209-216, Kampen 1965
- Meuleman, G_E., *Herleving van de natuurlijke theologie in Amerika*, Proces-filosofie en christelijke theologie, in: G_Berkouwer, J_T_Bakker, G_E_Meuleman, *De herleving van de natuurlijke theologie*, pp_49-71, Kampen 1974
- Miedema, S., *Kennen en handelen*, Bijdragen aan het theorie-praktijk-debat in de opvoedingswetenschap, Leuven/Amersfoort 1986
- Miedema S. (red.), *Pedagogiek in meervoud*, Wegen in het denken over opvoeding en onderwijs, Deventer 1984, vierde herziene druk 1994, vijfde herziene druk 1997, Houten/Zaventem
- Miedema, S., *De invloed van de kritische pedagogiek in Nederland: een overzicht*, in: Pedagogisch Tijdschrift, 9 (1984) nr_4, pp_185-194, Meppel
- Miedema, S., Biesta, G_G_J., *Filosofie van de pedagogische wetenschappen*, Leiden 1989
- Miedema, S., *Handelsonderzoek als bedoelde convergentie*, in: B_Boog, H_Coenen, J_Foolen, L_Keune (red.), *De actualiteit van het handelsonderzoek*, pp_127-140, Tilburg 1993
- Miedema, S., *The Relevance for Pedagogy of Habermas' ?Theory of Communicative Action?*, in: Interchange, a journal of educational studies, 1994/25, pp_195-206, Toronto/Dordrecht
- Miedema, S., *The beyond in the Midst*, The Relevance of Dewey's Philosophy of Religion for Education, in: J_Garrison (ed.), *The New Scholarship on Dewey*, pp_61-73, Dordrecht, Boston and London 1995
- Miedema, S., *De interactie tussen leerling en leraar*, in: S_Miedema, F_Kieviet, J_Hoeksema (red.), *Tussen nabijheid en distantie*, De interactie tussen leerling en leraar, pp_9-23, Houtem/Diegem 1999
- Mollenhauer, K., *Erziehung und Emanzipation*, Polemische Skizzen, München 1977
- Mulder G, Perreijn, S., *Life-events in gezin en werk*, in: A_J_Dieleman, J_Span (red.), *Pedagogiek van de levensloop*, pp_223-238, Utrecht 1992
- Mulder, L., Voors, W., Hagen, H., *Oefeningenboek voor groepen*, 150 korte oefeningen: therapie-opleiding-training, Houten/Zaventem 1989
- Musaph-Andriessse, R_C., *Wat na de Tora kwam*, Rabbijnse literatuur van Tora tot Kabbala, Baarn 1985
- Naber, P., *Vriendschap onder jonge vrouwen*, Amersfoort 1992
- Nathanson, J., *John Dewey*, The reconstruction of the democratic life, New York/London 1951
- Niebuhr, H_R., *The Responsible Self*, An Essay in Christian Moral Philosophy, New York 1963
- Nijk, A_J., *De mythe van de zelfontplooiing en andere wijsgerig-andragologische opstellen*, Amsterdam 1978/1985
- Nipkow, K_-E., *Grundfragen der Religionspädagogik*, Band I: *Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkte*, Band II: *Das Pädagogische*

- Handeln der Kirche*, Band III: *Gemeinsam leben und glauben lernen*, Gütersloh 1975 (I en II), 1982 (III)
- Oers, B_van, *De betekenis van de cultuurhistorische benadering voor de vormgeving van onderwijsleerprocessen*, in: *Handboek Leerlingbegeleiding*, pp_7250/3-24, Alphen aan den Rijn 1994
- Oers, B_van, Wardekker, W., *De cultuurhistorische school in de pedagogiek*, in: S_Miedema (red.) *Pedagogiek in meervoud*, Wegen in het denken in opvoeding en onderwijs, 5e druk, pp_171-213, Houten 1997
- Pannenberg, W., *De geloofsbelijdenis*, een uitleg van de apostolische geloofsbelijdenis voor mensen van nu, Baarn 1976
- Pannenberg, W., *Wat is de mens?*, De moderne antropologie in het licht van de theologie, Baarn 1980
- Pannenberg, W., *Anthropologie*, Anthropologie in theologischer Perspektive, Göttingen 1983
- Pannenberg, W., *Systematische Theologie*, Band 1, Göttingen 1988
- Pannenberg, W., *Systematische Theologie*, Band 2, Göttingen 1991
- Peursen, C_A_van, *De opbouw van de wetenschap*, Een inleiding in de wetenschapsleer, Meppel/Amsterdam 1980/1984
- Peursen, C_A_van, *Verhaal en werkelijkheid*, Een deiktische ontologie, Kampen/Kapellen 1992
- Peursen, C_A_van, *Na het postmodernisme*, Van metafysica tot filosofisch surrealisme, Kampen 1994
- Pickover, C., *IBM Research Response*, <http://www.research.ibm.com/research> , 1999
- Ploeger, A_K., *Voorbij tolerantie en emancipatie*, Het intergeneratief leer- en leefproces in de kerk, in: *Praktische Theologie*, Nederlands tijdschrift voor pastorale wetenschappen 1990/5, pp_576-596, Zwolle 1990
- Ploeger, A_K., *Inleiding in de godsdienstpedagogiek*, Kampen 1993
- Pop, F_J., *Bijbelse woorden en hun geheim*, Verklaring van een aantal bijbelse woorden, 's-Gravenhage 1964
- Pop en Spirit*, Werkmappen hedendaagse popmuziek en bijbelse thema's, Landelijk Diensten Centrum SOW kerken, afdeling Opbouw en Educatie, Utrecht
- Prigogine, I., Stengers, I., *Orde uit chaos*, De nieuwe dialoog tussen de mens en de natuur, Amsterdam 1987
- Remmerswaal, J., *Begeleiden van groepen*, Groepsdynamica in praktijk, Houten 1992
- Reuver, G_J_de, *Schoolkatechese en communicatie_*: onderzoek en theorievorming in wisselwerking met de praktijk, Kampen 1987
- Rorty, R., *Philosophy and the Mirror of Nature*, Princeton 1979
- Rorty, R., *Heidegger, Wittgenstein en pragmatisme*, Essays over post-analytische en post-nietzscheaanse filosofie, Kampen 1993
- Russell, R_J., Murphy, N., Peacocke, A_R. (Eds.), *Chaos and Complexity*, Scientific Perspectives on Divine Action, Vatican City State/Notre Dame USA 1997
- Rutten, L., *Vrouwen ontdekken spelenderwijs*, Spelvormen en oefeningen voor vrouwengroepen, Baarn 1989
- Sanford, J_A., *Omgaan met elkaar*, Ontmoeting als uitdaging, Rotterdam 1989
- Schaap, J_G., *Samen leren leven en geloven*, Een godsdienstpedagogisch onderzoek naar het omgaan met kernwoorden van geloven in situaties van dialogisch leren en begeleiden, 's-Gravenhage 1984
- Schaap, J_G., *Interactief leren in godsdienst en levensbeschouwing*, Zoeken naar zin in religieuze communicatie binnen een multiculturele samenleving met als casus het bijbelonderwijs, Zoetermeer 1994
- Schillebeeckx, E., *Mensen als verhaal van God*, Baarn 1989

- Schippers, K_A., *De gemeente als leergemeenschap*, Kampen 1977
- Schippers, K_A., *Werkplaats catechese*, Doelbepaling en organisatie jongerencatechese, Kampen 1982
- Schulz von Thun, F., *?Hoe bedoelt u??*, Een psychologische analyse van de menselijke communicatie, Groningen 1982
- Schuman, N_A., *Getuigen van tegenspraak*, Baarn 1981
- Schuman, N_A., *Messiaans en menselijk*, Notities bij de boeken Samuël, Kampen 1988
- Schuman, N_A., *Vertakkingen*, in: P_Oskamp, N_Schuman (red.), *De weg van de liturgie, Tradities, achtergronden en praktijk*, pp_39-50, Kampen 1998
- Schüssler Fiorenza, E., *In memory of Her*, A Feminist Theological Reconstruction of Christian Origins, London/New York 1983
- Schüssler Fiorenza, E., *Geen stenen voor brood*, De uitdaging van de feministische bijbelinterpretatie, Hilversum 1986
- Schweitzer, F., *Lebensgeschichte und Religion*: religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, München 1987
- Siebert, R_J., *The Critical Theory of Religion*, The Frankfurt School, From Universal Pragmatic to Political Theology, Berlijn/New York 1985
- Snik, G_L_M., *Persoonswording en opvoeding*, Kampen 1990
- Slik, F_W_P_van der, *Overtuigingen, attitudes, gedrag en ervaringen*, Een onderzoek naar de godsdienstigheid van ouders en kinderen, Nijmegen 1992
- Smith, D., *Jong en oud samen geloven*, Een praktijkverhaal over intergeneratieve catechese, in: *Impuls*, informatiebulletin voor de catechese, nr_87, Kampen 1997
- Spradley, J_P., *Participant observation*, New York 1980
- Stark, C., *Een plaats voor vieren ? eredienst en gemeenteopbouw*, in: G_Heitink, J_van der Meent, S_Stoppels (red.), *Een gezamenlijke trektocht, Meedenken met Jan Hendriks over gemeenteopbouw*, Kampen 1998
- Startbijbel*: een keuze uit het Oude en Nieuwe Testament, Haarlem 1989
- Stegeren, W_F_van, *Groepswork*: een Nederlandse oriëntering, Arnhem 1967
- Stichting Nationaal Onderzoek Christelijke Jongeren, *Geloof in levensstijl*, Nationaal onderzoek onder de Nederlandse jeugd, Utrecht 1998
- Stoffels, H_G., Dekker, G., *Geloven van huis uit?* Een onderzoek naar godsdienstige veranderingen bij studenten van de Vrije Universiteit, Kampen 1987
- Swaan, A_de, *Uitgaansbeperking en uitgaansangst*, Over de verschuiving van bevelshuishouding naar onderhandelingshuishouding, Amsterdam 1979
- Swanborn, P_G., *Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*, Meppel 1981/1987
- Swanborn, P_G., *Case-study's*, Wat, wanneer en hoe?, Amsterdam/Meppel 1996
- Timmers-Huigens, D., *Interactieve geloofscommunicatie*, Ervaringsordening en de kwaliteit van intergeneratieve communicatie in de christelijke gemeenschap, Kampen 1997
- Tocqueville, A_de, *Democracy in America*, R_E_Heffner (Ed.), New York 1836/1956
- Valenkamp, M., *Heeft het geloven van de jeugd een toekomst?*, in: *Coda*, Nederlands tijdschrift voor pastoraal-hermeneutische zorg, pp_110-124, 66-2/1993, Breda
- Van Dale, *Groot woordenboek der Nederlandse taal*, elfde herziene druk, Utrecht 1984
- Veenbaas, R., Noorda, J., Visser, J_de, *Het drie actorenmodel in handelingsonderzoek*, Het spel van theorieën in praktijkgericht onderzoek, in: B_Boog, H_Coenen, J_Foolen, L_Keune (red.), *De actualiteit van het handelingsonderzoek*, pp_171-188, Tilburg 1993
- Veenhof, J., *Revelatie en inspiratie*, De openbarings- en Schriftbeschouwing van Herman Bavinck in vergelijking met de ethische theologie, Amsterdam 1968
- Veken J_van der (red.), *God en wereld*, Basisteksten uit de proces-theologie, 's-Gravenhage 1989
- Ven, J_A_van der, *Kritische godsdienstdidactiek*, Kampen 1982

- Ven, J_A_van der, Biemans, B., *Religie in fragmenten*, Een onderzoek onder studenten, Kampen/Weinheim 1994
- Vercammen, J., *Identiteit in beraad*, Theorie en praktijk van het parochieel identiteitsberaad in vier oud-katholieke parochies, Baarn 1997
- Vergouwen, L., Lans, J_van der, *Wie gelóóft er nou zoiets?*, Geloofshoudingen bij jongeren, in: *Praktische theologie*, Nederlands tijdschrift voor pastorale wetenschappen, pp_127-160, 1986/2, Zwolle
- Verschuren, P_J_M., *De probleemstelling voor een onderzoek*, Utrecht 1992
- Vossen, H_J_M., *De ontwikkeling van een empirisch-theologisch statuut in de praktische theologie*, in: W_M_E_Logister, K_W_Merks, H_J_M_Vossen, H_D_J.Witte (red.), *Twintig jaar ontwikkelingen in de theologie, Tendensen en perspectieven*, pp_233-255, Kampen 1987
- Vossen, H_J_M., *Onderzoek naar schoolcatechese en communicatie*, *Praktische Theologie*, Nederlands tijdschrift voor pastorale wetenschappen, 1988/1, pp_94-109, Zwolle
- Wardekker, W., Biesta, G., Miedema, S., *Heeft de school een pedagogische opdracht?* in: N_de Bekker-Ketelaars, S_Miedema, W_Wardekker (red.) *Vormende lerarenopleidingen*, pp_7-21, Utrecht 1998
- Watzlawick, P., Helmick Beavin, J., Jackson, D_D., *De pragmatische aspecten van de menselijke communicatie*, Deventer 1970
- Wester, F., *Strategieën voor kwalitatief onderzoek*, Muiderberg 1991
- Wilmink, W., *Ik had als kind een huis en haard*, samengesteld en ingeleid door J_P_Rawie, Amsterdam 1996
- Wit, J_de, Veer, G_van der, Slot, N_W., *Psychologie van de adolescentie*, 20e geheel herziene druk, Baarn 1995
- Yin, R_K., *Case Study Research*, Design and Methods, Sec. Ed., Thousand Oaks 1995
- Young, R_E., *A Critical Theory of Education*, Habermas and our Children's Future, Hemel Hempstead 1989
- Young, T_R., *Chaos and Causality in Complex Social Dynamics*, Michigan 1998, <http://www.tryoung.com/archives>
- Zande, I_van der, *De jongerenwerker als cultureel erflater: het praktisch en theoretisch leerrendement van een handelingsonderzoek*, Amersfoort 1990

Register van Namen

- Abraham 301
Abraham, F_D. 109, 329, 330
Aertsen, J. 329
Alma, H_A. 17, 18, 29, 159, 267, 268, 271, 277, 280, 305, 310, 329
Anderson, V. 81, 329
Andrée, T_G_I_M. 17, 329
Andriessen, H_C_I. 197, 268, 300, 329, 331
Ankersmidt, F. 30, 329
Arens, E. 87, 329, 335
Austin, J_L. 28
Bakker, J_T. 69-71, 329, 335
Barnum, K_R. 114, 298, 330
Bauer, W. 273, 329
Baumgartner, W. 273, 334
Bavinck, H. 31, 68, 75, 82, 83, 91, 95, 96, 329, 338
Beinum, H_van 118, 329
Bellah, R_N. 17, 57, 329
Bentley, A_F. 40, 331
Beranová, J. 9, 329
Berding, J_W_A. 24, 29-31, 43, 51-53, 55, 58, 60, 62, 75, 329, 330
Berg, R_van den 109, 329
Berkhof, H. 67, 69, 72, 74, 84, 238, 303, 308, 322, 329
Berkouwer, G_C. 67-70, 72, 83, 303, 322, 329, 335
Biemans, B. 18, 275, 338
Biesta, G_J_J. 28-35, 38, 40-42, 44, 52, 53, 57, 58, 60, 62, 75, 82, 83, 86, 87, 93, 103, 118, 288, 330, 336, 339
Biezeveld, K. 238, 330
Boisvert, R_D. 30, 33, 35, 42, 45, 50, 57, 60, 78, 295, 330
Bons-Storm, R. 141, 330
Bonting, S_L. 109, 330
Boog, B. 118, 329, 330, 335, 336, 338
Bos, A_P. 34, 330
Boyd, W. 30, 330
Breeuwsma, G. 35, 107, 109, 284, 285, 330
Brinkman, M_E. 70, 71, 93, 330
Bruinsma, R. 59, 330
Buber, M. 20, 30, 59, 330
Burlingame, G_M. 114, 298, 330
Buuren, J_A_van 261, 333
Chopp, R. 34, 61, 331
Chung Hyun Kyung 331
Coenen, H. 117, 118, 120, 121, 123, 125-127, 152, 171, 220, 221, 232, 329-331, 335, 336, 338
Cohn, R_C. 138, 176, 263, 316, 331
Conway, D_W. 30, 331
Van Dale 21, 112, 284, 338
Daly, M. 238, 331
David 162, 196, 197, 199, 234-236, 242, 270, 278, 282, 325
Dekker, G. 16-18, 306, 307, 331, 338
Denzin, N_K. 220, 261, 331
Derksen, N. 197, 268, 331
Dewey, J. 24-27, 29-64, 66, 72, 73, 75-93, 95, 96, 98, 99, 103-106, 109-113, 115-121, 123, 125, 128, 173, 203, 205-207, 220, 223, 254, 267, 288, 293, 294, 296-299, 302, 305, 306, 308, 309, 312, 313, 314, 321-323, 327-331, 333, 336
Dieleman, A_J. 222, 331, 336
Dijk, J_van 105, 331
Dijkum, C_van 117, 118, 126, 331
Dingemans, G_D_J. 22, 36, 317, 331
Dobben de Bruyn, I_van 117, 118, 126, 331
Drees, W. 109
Elizabeth 301
Elliot, E. 109, 334
Erikson, E_H. 57, 94, 300, 332
Eve, R_A. 60, 109, 332
Fichte, I_H. 93, 94, 303
Firet, J. 19, 22, 98, 99, 300, 302, 306, 332-334
Foolen, J. 330, 335, 336, 338
Fortmann, H_M_M. 71, 74, 332
Foucault, M. 32, 332
Fowler, J_W. 19, 332

- Freire, P. 117, 127, 220, 221, 332
Friedman, E_H. 234, 332
Fromm, E. 30, 332
Fuhriman, A. 114, 298, 330
Gabriël, Peter 139, 141, 153, 212, 219
Ganoczy, A. 107, 109, 298, 332
Geert, P_van 105, 107, 109, 114, 332
Gennep, F_O_van 234, 332
Gergen, K_J. 30, 31, 332
Geurtsen, M_A_L. 222, 331
Giddens, A. 117, 120
Gilgen, A_R. 109, 329, 330
Glaser, B_G. 220, 261, 332
Gleick, J. 107, 332
Graft, van der 238, 332
Green, E. 61, 332
Grotenhuis, M_te 167, 332
Haardt, M_de 306, 332
Habermas, J. 19, 20, 27-29, 32, 57, 62-64, 87, 88, 321, 329, 332, 334-336, 339
Hagar 301
Hagen, H. 336
Halkes, C_J_M. 96, 332
Hart, H. 't 331
Hart, J_J_M_de 16, 18, 332
Haskins, E. 30, 331, 333
Haspels, N_E. 17, 308, 333
Heitink, G. 17, 19, 20, 24, 67, 68, 73, 74, 91, 116, 127, 308, 310, 333, 335, 338
Helmick Beavin, J. 339
Helsen, M. 211, 333
Hendriks, J. 23, 74, 127, 145, 311, 317, 333, 335, 338
Hermans, H_J_M. 109, 333
Hogerhuis, H. 19, 333
Horsfall, S. 109, 332
Hull, J_M. 20, 39, 333
Hutjes, J_M. 261, 333
Imelman, J_D. 19, 333
Irigaray, L. 61, 333
Jackson, D_D. 339
James, W. 29, 36, 42, 46, 78, 82, 333
Jansen, E_J_P. 333
Jezus 22, 68, 70, 74, 201, 240-242, 245, 272, 301, 304
Joas, H. 28, 87, 267, 333
Jonatan 197-199, 234-237, 268, 270, 277, 278, 325
Jongsma-Tieleman, P_E. 18, 300, 334
Jonker, E_R. 185, 197, 238, 314, 334
Kant, I. 33, 34, 67, 68, 82, 93, 334
Kats, E. 117, 118, 126, 331, 334
Kempen, H_J_G. 109, 333
Kennedy, G. 82, 334
Keune, L. 329, 330, 335, 336, 338
Kiel, L. 109, 334
Klafki, W. 20, 334
Klewes, J. 21, 334
Koehler, L. 273, 334
Kohlberg, L. 19, 334
Konvitz, M_R. 82, 334
Krüger, H_-H. 20, 55, 334
Kuindersma, H. 238, 334
Kuiper, F_H. 98, 333, 334
Kuitert, H_M. 67, 71, 72, 83, 322, 330, 334
Kuld, L. 310, 334
Kunneman, H. 29, 32, 47, 63, 334
Lange, F_de 305, 334
Lange, J_J_de 22, 334
Langeveld, M_J. 157, 334, 335
Lans, J_van der 74, 159, 335, 339
Lanser-van der Velde, A_M. 97, 335
Lee, M_E. 109, 332
Lersch, R. 20, 55, 334
Lewin, K. 118
Loder, J_E. 30, 335
Lorenz, E. 107
Loth, H_-J. 269, 335
Luther, H. 91, 305, 311, 335
Mandelbrot, B_B. 107-109, 335
Maria 301
Maslow, A_H. 30, 335
Maso, I. 220, 335
Masschelein, J. 20, 335
McFague, S. 96, 238, 335
McGrady, A_G. 31, 335
Mead, G_H. 20, 27-29, 36, 57, 59, 62, 87, 92-94, 220, 267, 303, 333, 335
Meer, D_van der 127, 335
Meeus, W. 18, 222, 333, 335
Meijer, W_A_J. 19, 335
Menken-Bekius, C. 310, 335
Mette, N. 17, 19, 20, 335
Meuleman, G_E. 68, 92, 335
Miedema, S. 20, 28-32, 40, 52, 53, 58, 60, 62, 75, 87, 117, 118, 123, 171, 267,

- 288, 330, 335, 336, 339
Mikal 199, 234-236, 270, 278
Mollenhauer, K. 20, 336
Moltmann 109
Mozes 241, 301
Mulder, G. 18, 336
Mulder, L. 181, 336
Murphy, N. 109, 337
Musaph-Andriesse, R_C. 269, 336
Naber, P. 211, 336
Nathanson, J. 33, 336
Negt, O. 117, 220
Niebuhr, H_R. 59, 99, 336
Nijen, J_J_van 98, 333, 334
Nijk, A_J. 60, 61, 336
Nipkow, K_-E. 19, 20, 336
Noorda, J. 221, 338
Oers, B_van 52, 113, 288, 336
Pannenberg, W. 69-72, 92-94, 273, 300, 303, 322, 329, 330, 336, 337
Paulus 216
Peacocke, A_R. 109, 337
Peirce, C_S. 29
Perreijn, S. 18, 336
Peters, J. 16, 331
Peursen, C_A_van 30, 44, 87-90, 95, 104, 268, 337
Pickover, C. 107, 337
Ploeger, A_K. 19, 20, 197, 337
Pop, F_J. 183, 273, 337
Prigogine, I. 107, 337
Remmerswaal, J. 273, 337
Reuver, G_J_de 117, 337
Rijken-Hoevens, A_L. 333
Rorty, R. 30, 84, 85, 329, 337
Russell, R_J. 337
Rutten, L. 193, 337
Sanford, J_A. 193, 195, 337
Saul 196-199, 234-237, 267, 270, 282
Schaap, J_G. 19, 337
Schillebeeckx, E. 95, 337
Schippers, K_A. 22, 23, 304, 333, 337
Schreuder, J_C. 98, 333, 334
Schulz von Thun, F. 195, 197, 226, 228, 337
Schuman, N_A. 86, 234, 305, 337
Schüssler Fiorenza, E. 33, 278, 338
Schweitzer, F. 20, 338
Searle, J_R. 28
Seiple, D_I. 30, 331, 333
Siebert, R_J. 20, 87, 338
Slik, F_W_P_van der 18, 338
Slot, N_W. 18, 210, 222, 223, 339
Smith, D. 23, 338
Snik, G_L_M. 19, 338
Speelman, A. 222, 331
Spradley, J_P. 105, 338
Stark, C. 305, 338
Stegeren, W_F_van 58, 338
Stengers, I. 107, 298, 337
Stoffels, H. 17, 18, 306, 307, 331, 338
Strauss, A_L. 220, 261, 332
Swaan, A_de 319, 338
Swanborn, P_G. 105, 112, 117, 261, 338
Teunissen, J. 331
Tillich, P_J_O. 84, 85
Timmers-Huigens, D. 19, 338
Tocqueville, A_de 58, 338
Valenkamp, M. 276, 338
Veenbaas, R. 171, 221, 338
Veenhof, J. 82, 338
Veer, G_van der 18, 210, 222, 223, 339
Veken, J_van der 92, 338
Ven, J_A_van der 18-20, 275, 338
Vercammen, J. 127, 339
Vergouwen, L. 159, 339
Verschuren, P_J_M. 122, 339
Visser, J_de 221, 338
Vollebergh, W. 333
Voors, W. 336
Vossen, H_J_M. 116, 117, 339
Wardekker, W. 113, 288, 336, 339
Watzlawick, P. 22, 226, 272, 339
Wester, F. 133, 220, 261, 339

GELOVEN LEREN

Wilmink, W. 143, 184, 185, 339
Wit, J_de 18, 210, 222, 223, 339
Yin, R_K. 261, 339
Young, R_E. 20, 339
Young, T_R. 107, 339
Zande, I_van der 117, 127, 339
Zeelen, J. 127, 335

Register van Zaken

Bij begrippen met een asterisk wordt slechts verwezen naar pagina's met een omschrijving van het betreffende begrip

- Accountability 59, 99
Actualisatie 97, 123, 196, 199, 207, 233, 237, 238, 266-269, 274, 278, 279, 285, 286, 288, 289, 296, 298, 304-307, 309, 315
Adolescentie 18, 19, 21, 129, 130, 167, 224, 333, 335, 339
Agogisch 19, 26, 91, 114, 121, 124, 130, 132, 134, 137, 139, 147, 150, 159, 168, 170-173, 176, 179, 181, 185, 187, 189, 191, 193, 197, 202, 205, 207, 226, 227, 254, 300, 318, 324, 332
Analogie 37, 66, 75, 93, 118, 140, 213, 232, 255, 256, 284, 293, 294, 296, 297, 326
Antropologie 55, 84, 92-94, 104-106, 118, 306, 311, 313, 336
Antropologische vloer 71, 72, 74, 83, 322
Attitude 33, 46, 121, 148, 229
Basic trust 300
Beginsituatie 54, 56, 114, 121, 124, 125, 134, 136, 139, 159, 168, 169, 175, 183, 205, 207, 239, 254, 282, 287, 294, 295, 315, 322
Betekenis* 39, 40
Bewustwording 120, 121, 206, 237, 238, 277, 279, 285, 290, 317
Case-study 112, 260, 261, 338
Catechese 22, 104, 133, 137, 147, 151, 160-162, 166, 203, 238, 267, 309, 321, 331, 332, 334, 337, 338
Catechesegroep 119, 123, 125, 131, 150, 152-154, 159, 160, 165, 167, 177, 203
Catechete 15, 129, 131, 132, 136, 137, 140, 240
Catechetiek 22
Catechetische setting 24, 119, 134, 153, 159, 172, 205, 224, 233, 266, 312
Catechisanten 132, 136, 152, 177, 191
Chaostheorie 106, 109, 298, 332
Check of the problem 122, 153, 208, 209, 215
Co-actoren 26, 116, 119, 120, 122, 125-127, 129, 130, 134, 148, 151, 167-169, 171, 175, 177, 203, 204-209, 217, 220, 221, 224, 231, 232, 248, 252-255, 259, 260, 289, 323-325
Common sense 79, 170, 171, 209, 323
Communicatief handelen 28, 62, 113, 335
Communicatieve vermogens 278, 279, 285
Competente actoren 120, 121
Confrontatiespel 197, 233, 267, 268, 270, 273, 277-279
Context 24, 36-39, 46-48, 50, 51, 53, 58, 90-92, 96, 99, 106, 110, 115, 116, 123, 172, 203, 238, 266, 272, 295, 296, 303, 306, 307, 309, 310
Contextualiteit 25, 37, 47, 53, 56, 57, 61, 62, 75, 86, 92, 93, 94, 97, 109, 110, 128, 170, 173, 255, 269, 314
Continuïteit 25, 35, 37, 38, 47, 52, 56, 57, 86, 110, 117, 128, 255, 270, 273, 314
Correlatie 67, 68, 74, 302, 303, 322, 335
Creatieve actualisatie 268, 278, 279
Creating an experience 39, 52, 53, 64, 205, 313, 317, 318, 322
Creativiteit 46, 47, 69, 87-90, 109, 156, 227, 268, 269, 288, 294, 296, 305, 306, 319
Democracy 27, 33, 36, 40, 46, 50, 56-62, 64, 73, 74, 89, 105, 106, 113, 120, 204, 206, 294, 310, 312, 318, 322, 331, 338
Democratisch 220
Democratisering 120, 121, 206
Denklijnen 46-49
Derde partij-standpunt 267, 271, 277
Didachè 22
Differentiatie 26, 79, 282-288, 290, 291,

- 297, 298, 300, 309, 310, 314, 326, 332, 333
- Dilemma individuatie-participatie 223-225, 254, 260, 275
- Doen en ondergaan 37, 44, 45, 47, 49, 50, 52, 74, 81, 82, 87, 115, 254, 304, 305, 311, 317
- Doorgaand leren 20, 55, 106
- Drie actorenmodel 127, 338
- Dualisme 36, 46, 80, 82, 95, 103, 314, 322
- Dynamiek 85, 86, 88, 89, 95, 99, 106, 111, 112, 114, 115, 116, 124, 170-172, 181, 198, 223, 233, 240, 247, 260, 267, 268, 270, 273, 274, 278, 287, 288-291, 300-303, 305, 311, 316, 321, 326
- Emancipatie 120, 121, 206, 207, 234, 337
- Èmèt 273
- Empirische methode 47, 106
- End-in-view 58
- Ends 46, 55, 204
- Epistemologie 27, 30, 33, 34, 36, 37, 46, 57, 62, 63, 73, 80, 92, 93, 103, 105, 113, 224, 322, 331
- Ervaring* 35-37
- Evenmenselijke aanspraak 19, 29, 300
- Exegese 197, 234
- Exemplaar 26, 50, 118, 123, 127, 154, 160, 165, 168, 172, 173, 176, 192, 191, 194, 202-205, 207, 219, 220, 225-229, 231-233, 255, 256, 259, 275, 288, 289, 290, 293, 295, 297, 316, 324
- Exemplarisch leren 25, 26, 117, 125, 126, 128, 131, 134, 151, 172, 203, 220, 255, 312, 323, 324, 331
- Exemplarische doelstelling 26, 172, 203, 204, 223-225, 231-233, 238, 239, 253, 256, 259, 260, 261, 263, 286, 289, 293, 325, 326
- Exemplarische fase 127, 173, 208, 232, 253, 255, 256, 259, 260, 293, 323
- Experience 33, 35-37, 39-47, 50, 52, 53, 55, 56, 64, 75, 77, 84, 302, 317, 318, 322, 331, 335
- Expliciteringsplicht 124, 170
- Feigenbaum-bifurcaties 298
- Fides quae en qua 67, 69, 72, 73, 75, 91, 95, 213, 302, 304, 311, 322
- Filosofisch surrealisme 88, 89, 337
- Fractal 25, 108-115, 128, 256, 297, 298, 323, 326, 335
- Gegeneraliseerd perspectief 277
- Gelijkheid 39, 58, 59, 64, 80, 120, 121, 124, 206, 294, 311, 322
- Geloofscommunicatie 19, 24, 122, 123, 166, 279, 280, 287, 288, 289, 304, 338
- Geloofsgesprek 19, 22, 98, 123, 264, 265, 267, 289, 321, 327
- Geloofsopvoeding 136, 137, 139, 140, 142, 143, 147, 148, 152, 155, 157, 167, 180, 182, 183, 186, 187, 209, 211-213, 216, 223, 250, 251, 280, 319
- Geloofsoverdracht 16-19, 21, 129
- Gemeenschap 22, 56, 79, 94, 96-99, 122, 142, 146, 224, 247, 264, 304, 305, 308, 338
- Gemeenschapsvorming 311
- Generatief thema 127, 132, 137, 149, 150
- Gespreksspelregels 138, 179, 227, 263
- Godsbeelden 193, 198, 201, 225, 229, 230, 233, 237, 238, 241, 242, 244, 245, 247, 248, 250, 263, 264, 266, 269, 271-273, 275, 276, 281, 284, 295, 296, 325
- Groepsportret 155, 160, 166
- Habit* 38, 39
- Habitreorganisatie 40, 41, 48-50, 52, 57, 110, 111, 119, 287, 291, 295, 296, 298
- Habituele handeling 50, 110, 111
- Halacha 269
- Handelingscompetentie 119, 134, 171, 203, 204, 253
- Handelingsonderzoek 22-26, 99, 104, 115-132, 134, 135, 137, 149-153, 168, 170-173, 175-177, 202, 203, 204-209, 220, 221, 224, 231, 232, 252, 253, 254-256, 259, 260, 286, 289, 290, 293, 297, 312-314, 321, 323, 324, 326, 330, 331, 335, 336, 338, 339
- Handelingsrepertoire 121
- Heidelbergse Catechismus 25, 32, 66-69, 73, 95, 273, 303, 304, 333
- Het religieuze 35, 75, 76, 80, 87, 308
- Heuristiek 25, 26, 104, 114, 115, 119, 120, 128, 129, 150, 151, 172, 203-205, 252, 260, 262, 284, 286, 288, 292, 293, 296, 299, 311-313, 318, 324, 327

- Ideale gesprekssituatie 87
- Identificatie 62, 91, 197, 199, 223, 268, 282, 329
- Illocutie 29
- Immanentie 66, 84, 85, 87-92, 94, 95, 98, 225, 301, 302, 305, 306, 323
- Individu 17, 36, 46, 47, 52, 56, 60, 81, 96, 98, 99, 103, 122, 176, 268, 302, 304
- Individuatie 222-225, 231, 233, 254, 259, 260, 263, 269, 275, 286, 291, 325
- Individueven 221, 223-227, 231-233, 253, 256, 259-261, 263-266, 269, 273, 274, 286, 287, 289, 291, 314, 325, 326
- Inference 42, 47, 49, 296
- Inquiry 40-42, 49, 55, 79, 105, 296, 331
- Integratie 44, 221, 284-286, 288, 300
- Interactie 36-40, 107, 138, 176, 206, 221, 263, 273, 316, 336
- Intersubjectiviteit 25, 27, 29, 38, 40, 48, 50, 51, 53, 56, 57, 59, 62, 67, 69, 72, 74, 86, 87, 89, 93, 94, 96, 97, 99, 110, 111, 113, 115, 117, 118-120, 124, 125, 133, 137, 148, 149, 206, 213, 223, 224, 255, 259, 263, 268, 269, 274, 281, 286-291, 295, 297, 299-307, 311, 313-315, 317-319, 322, 326, 327
- Kenmerken van leren* 48-50
- Kentheoretische reconstructie 25, 32, 51, 52, 56, 64, 73, 94, 95, 103, 104, 106, 109, 322, 323
- Kentheorie 25, 27, 32, 35-38, 40, 42-44, 46, 48-51, 54, 55, 56-64, 66, 72, 75, 81, 83, 84, 86, 87, 89, 90-92, 94-96, 98, 99, 103-106, 109-113, 115-118, 121, 123, 173, 203, 288, 292, 293, 296-299, 305, 306, 309, 312, 314, 322, 325, 327
- Kind-kaars voorbeeld 36-38, 48, 73, 110
- Koninkrijk 90, 93, 303, 304
- Kristallisatie 173, 193, 221, 225, 228, 253, 254, 259
- Kristallisatiefase 26, 127, 148, 149, 175, 204, 208, 219, 220, 231, 254, 255, 259, 260, 275, 286, 293, 323-325
- Kritische pedagogiek 19, 27, 64, 336
- Leefwereld 28, 29, 33, 62-64, 159, 179, 183, 187, 195, 198, 229, 329
- Leerproces 23, 26, 27, 29, 36, 38, 50, 53-56, 61, 64, 89, 98, 104, 110, 112-115, 119, 120, 123, 125, 134, 143, 147, 150, 172, 204, 206, 213, 221, 226, 232, 253-256, 259, 260, 267, 286, 287, 288, 290, 291, 293, 294, 296-300, 305, 307, 315-318, 322, 326, 327
- Leertheorie 104, 105, 113, 115
- Leiding als dienst 313, 317, 318
- Leren in groepen 48, 64, 114, 335, 337
- Lines of action 41, 42
- Logica van de ervaring 32, 86, 110, 111
- Lokale theorie 123, 306
- Making something in common 53, 295, 318
- Mathetiek 22, 317, 331
- Metaforen 33, 189, 238, 239, 334
- Metafysica 44, 66, 84-90, 95, 337
- Metafysics of existence 43, 44, 66, 86, 90, 93
- Miniaturen 240, 256
- Niet-lineaire dynamica 25, 99, 106, 107, 106-110, 112, 123, 128, 133, 292, 293, 297-299, 309, 310, 323, 327, 332
- Normatief 25, 27, 29, 56, 57, 59, 64, 66, 89, 120, 206, 268, 322
- Object van geloof 75
- Ongoing proces 36-38, 43
- Open naar de toekomst 43, 54
- Openbaring 68-73, 75, 82-85, 91, 92, 95, 239, 301, 322, 329, 334, 335
- Openheid 16, 54, 56, 66, 92, 97, 123-125, 129, 136, 148, 154, 157, 158, 160, 165, 205, 207, 248, 250, 251, 264-266, 270, 271, 294, 316, 322
- Ouderrol 279-281, 285, 286, 289
- Overdraagbaar 118, 123, 124
- Overdracht 18, 19, 55, 137, 213, 285, 286, 321
- Overdrachtsmodel 121, 122, 148, 187, 204, 206, 213, 226, 280, 281, 285, 286, 288, 289, 291, 313-315, 318
- Panentheïsme 71, 85
- Pantheïsme 85
- Participatie 23, 24, 50, 130, 157, 201, 222-225, 231, 233, 254, 259, 260, 263, 265, 269, 275, 278, 279, 286, 291, 295, 304, 315, 325
- Participeren 221, 223-227, 231-233, 253, 256, 259-261, 263-266, 269, 271, 273, 274, 286, 287, 288, 289, 291, 308,

- 314, 325, 326
- Pedagogische aanwijzingen 55, 64, 293, 312, 313, 322, 327
- Pedagogische relatie 21, 53, 120, 138, 140, 177, 178, 180, 183, 210, 211, 213, 313, 319
- Pilot 21, 26, 129, 130, 132-134, 137, 146-154, 157, 160, 165-169, 173, 176, 177, 185, 191, 207, 211, 213, 217, 276, 294, 312, 324
- Pistis 273
- Plurale vormen 307
- Pluraliteit 23, 97, 146, 149, 310, 311
- Postulaat 38, 87, 89, 96, 314
- Pragmatisme 25, 27, 29, 30, 42, 46, 61, 62, 78, 82, 83, 94, 95, 99, 113, 223, 322, 337
- Pragmatistisch 30
- Proceskarakter 170, 173
- Procesmatige procedure 25, 32, 50, 64, 66, 87, 96, 104, 115, 290, 322, 323
- Procestheologen 92, 95
- Reële ervaring 35, 49, 78, 98, 113
- Referentie-andere 280
- Reflex-arc 27, 62
- Reform 30, 82, 330
- Religie 75, 80, 267, 335, 338
- Religieuze functie 79
- Role-playing 267
- Role-taking 267
- Samenhang van individueren en participeren 223, 224, 226, 233, 253, 260, 261, 263-266, 269, 274, 286, 287, 289, 291, 326
- Samenwerken 53, 95, 118, 124, 125, 205, 206, 267, 294, 322, 323
- Scharnierthema 127, 193, 221, 226-228, 263, 278, 316
- Schriftgezag 83, 238, 332
- Secularisatie 79, 167, 168, 308
- Sleutelbegrip 25, 31, 48, 51, 56, 64, 322
- Subjectivering 17, 305, 307, 308, 310, 311, 327
- Subjectiviteit 38, 53, 56, 67, 70, 91, 96, 268, 269, 288, 294, 298, 300, 302, 303, 305-307, 313, 315, 327
- Theïsme 85
- Thema gecentreerde interactie 138, 176, 206, 263, 316
- Themafase 126, 132, 168, 173, 177, 208, 209, 220, 221, 254, 255, 260, 263, 293, 323, 325
- Theologische antropologie 84, 92-94
- Theorie van het communicatieve handelen 20, 27-29, 63, 64, 87, 321, 334
- Toe-eigenen 111, 267, 269, 277, 279, 285, 290, 303, 305, 306, 308, 310, 311
- Toekomst 42-44, 50, 54-56, 70, 86, 92, 93, 97, 98, 123, 124, 161, 166, 205, 207, 228, 230, 250, 272, 281, 294, 296, 309, 322, 338
- Traditie 19, 24, 32, 58, 67, 70, 71, 86, 90, 92, 93, 96, 97-99, 123, 224, 239, 254, 267-269, 274, 279, 285-290, 301, 302, 304-315, 327
- Traditieoverdracht 16, 17, 20, 21, 24, 113, 119, 149, 154, 167, 177, 205, 223, 224, 260, 321
- Traits of experience 50, 75
- Transactie 38, 40, 41, 45-47, 50, 51, 53, 56, 76, 79, 86, 90, 92, 95, 96, 110, 111, 298, 302, 310
- Transactionele ervaring* 50, 51, 109-112
- Transcendentie 66, 80, 81, 83-85, 87-92, 94, 95, 98, 225, 275, 301, 302, 305, 306, 323
- Transcendentie in de immanentie 66, 84, 87-90, 95, 98, 301, 302, 305, 306, 323
- Transformatie 50, 287-290, 292, 293, 303, 304, 306, 312
- Transformatief geloofsleren 26, 259, 289, 290, 303, 316, 326
- Transformatiemodel 288, 300, 314-316
- Transmissiemodel 288
- Trouw 15, 143, 157, 198, 222, 223, 234, 236, 237, 242, 243-245, 269-274, 280, 282-284, 286, 287, 288-292, 296, 299-302, 304, 308, 309, 311, 317, 320, 325-327
- Unifying experience 45, 86, 97, 296, 302
- Use and enjoyment 45, 48, 296
- Verantwoordelijkheid 58-61, 64, 77, 80, 81, 88-90, 99, 120, 121, 125, 140, 146, 158, 164, 206, 213, 225, 243, 255, 280, 315-319, 322
- Verbeelding 44-49, 77, 79, 87, 89, 92, 278, 296, 305
- Verbond 69, 72, 234, 235, 276, 301, 302,

- 322, 333
- Verhalen met nog open betekenissen 309, 311, 313, 327
- Vertrouwen 32, 66-68, 72, 74, 79, 90, 92-95, 152, 153, 158, 159, 165, 166, 206, 211, 216, 228, 234-237, 242, 245, 246, 248, 250, 251, 265, 267, 269-274, 279-292, 296, 299-304, 309, 311, 313, 317, 320, 325-327
- Verwarring 36, 39, 41, 48, 50, 55, 110, 111, 113, 122, 195, 255, 256, 294, 295
- Vlindervleugelslag 107, 108, 298
- Vooruitgangsgeloof 60, 93, 322
- Vrijheid 17, 28, 29, 32, 46, 47, 58, 59, 64, 70, 80, 99, 120-122, 125, 135, 138, 140, 142, 146-149, 154, 157, 158, 165, 206, 207, 209, 212, 215, 216, 222, 233, 243, 267-269, 288, 294, 301, 305, 306, 310, 317, 319, 322, 329
- Waarden van verschillen 226, 233, 264, 281, 310
- Warranted assertion 41-43, 50, 76, 89, 111, 123, 295, 297
- Wederkerige adequaatheid 221, 230
- Wederkerig geloofsleren* 20, 21
- Wederkerig leren* 50, 51
- Wetenschapstheorie 25, 51, 105, 299, 322, 323, 330
- Wisselwerking 69, 70, 72, 74, 92, 96, 116, 117, 211, 274, 289, 302, 303, 322, 337
- Zelfontplooiing 60, 61, 336
- Zelfoverstijging 268
- Zelfverstaan 268

Fout! Verwijzingsbron niet gevonden. _____ *Agogische en didactische kanttekeningen*

1. Het beginrondje heeft vier functies, het is

- a. een beginritueel: het markeert de overgang van elders naar de groep
- b. een voortgaande kennismaking
- c. een manier om het thema te introduceren
- d. een spreek- en luisteroefening: ieder zegt iets en luistert naar wat de anderen in te brengen hebben, waardoor men werkt aan de groepsrelaties

De vraag bij een beginronde kan te maken hebben met het thema van de avond, en kan, meer gericht op de voortgaande kennismaking, vragen naar voorkeuren, hobby's of ervaringen uit de leefwereld. Zie voor varianten de beginrondjes van de overige avonden. De hier gestelde vraag van het beginrondje was voor een eerste bijeenkomst te moeilijk. De jongeren weten nog nauwelijks wat ze kunnen verwachten en daarom was een concretere, op kennismaking gerichte vraag beter geweest, bijvoorbeeld ?noem iets wat je leuk vindt om in je vrije tijd te doen?, of ?wat vind je het leukste vak op school?.

2. De spelregels (zie ook ?5.4)

- a. Niks is gek of dom
- b. Spreek voor jezelf, probeer ?ik? te zeggen
- c. Wat stoort mag eerst
- d. Over wat als persoonlijk en/of vertrouwelijk wordt verteld wordt niet buiten deze groep gesproken.

Een paar eenvoudige gespreksspelregels geven een groep een kader voor de communicatie. De eerste regel geeft aan dat ieders bijdrage gerespecteerd zal worden en er niet gewerkt wordt met oordelen van goed en fout.

De tweede regel zegt dat elke spreker zelf mag weten wat wel en wat niet in te brengen. Er kunnen vragen gesteld worden, waar iemand niet op wil reageren of je kunt juist wel iets willen zeggen, maar aarzelt. Je mag zelf bepalen wat je zegt en wat niet. Als je iets beweert, spreek dan voor jezelf. Zeg ?ik vind? of ?ik denk? en niet ?iedereen weet toch ?? of ?men zegt?.

Gebeurtenissen van buiten de groep, die je bezig houden, of wat in de groep gebeurt, iets wat je niet begrijpt, als het te snel gaat of te langzaam,

zijn storingen. Storingen vertragen de dynamiek in de groep en mogen altijd gemeld worden om te kijken wat we er samen mee kunnen.

De vierde regel betreft de veiligheid van de groep. Als je praat over wat je zelf vindt, over geloof of iets vertelt van je familie, moet je er op aan kunnen dat anderen dat niet verder vertellen.

3. en 4. De werkvorm combineert twee uitgangspunten, 'eerst doen, dan praten?', en 'eerst voor jezelf, dan met anderen?' (zie 78.2).

De bijeenkomst is door de samenvoeging van de twee werkvormen stapsgewijze opgebouwd: eerst voor jezelf, dan in tweetallen, vervolgens in de groep vertellen en daarover een gezamenlijk gesprek. De procesmatige stappen helpen de jongeren zich in het onderwerp te verdiepen en in tweede instantie een bijdrage aan het gesprek te kunnen leveren.

De werkvorm *Tekenen van een sociaal atoom* is afkomstig uit L_Mulder ea. (1989, 194). De interviewmethode is een veilige werkvorm voor een eerste bijeenkomst, die wat betreft de vragen aangepast kan worden aan de thema's van een bijeenkomst.

Agogische en didactische kanttekeningen

Op de eerste bijeenkomst van een nieuwe groep wordt de toon gezet voor de hele serie. Men moet in elke groep veronderstellen dat de deelnemers elkaar niet allemaal kennen, hoewel er in een gemeente wel verbanden zullen zijn. Aandacht voor de kennismaking is een belangrijk doel voor een eerste bijeenkomst. De deelnemers moeten zich gedurende de bijeenkomst meer op hun gemak gaan voelen en erkend worden in hun bijdragen.

Op de eerste bijeenkomst van een serie moeten de groepsleden een indruk krijgen van hetgeen hun te wachten staat en wat er van hen verwacht wordt. Dit geldt zowel voor de inhoud als voor de werkwijze, de stijl van leidinggeven en de ruimte voor onderlinge communicatie. Een eerste bijeenkomst zal in de beleving van de deelnemers exemplarisch zijn voor de hele serie.

In een serie gesprekken waarin wederkerig geloofsleren het leidende thema is, zal het programma zo gestructureerd moeten worden dat de wederkerigheid tussen alle aanwezigen de ruimte krijgt. De begeleiding moet daarom streven naar een bepaalde dynamiek tussen leiding geven en terughoudend zijn. Het is de taak van de begeleiding er voor te zorgen dat een bijeenkomst overzichtelijk verloopt en er voldoende afwisseling is. De begeleiding dient de onderlinge communicatie te bevorderen en moet daarom van tijd tot tijd ook terughoudend zijn. Te grote activiteit van de begeleiding beneemt de deelnemers hun ruimte.

1. Het beginronde in dit programma is gekozen met het oog op de vertoning van de videoclip. Hoewel men er niet van uit kan gaan dat

iedereen iets met muziek heeft, is de vraag speels, onverwacht en gewoon genoeg, zodat de meeste mensen wel iets noemen.

2. Voor uitleg over de spelregels: zie 5.4 en de aantekeningen bij de eerste avond met jongeren.

3. Een korte toelichting op het thema en de werkwijze van de bijeenkomsten richt de aandacht van de deelnemers op de inhoud van de bijeenkomsten en maakt duidelijk wat zij kunnen verwachten. Aansluitend op de toelichting kunnen de deelnemers vragen die bij hen leven naar voren brengen.

4. Zoals bij de eerste avond met de jongeren is de interviewmethode gekozen, omdat daarin ruimte is voor voortgaande kennismaking, de vorm voldoende veiligheid biedt voor het spreken in een nieuwe groep, en het thema door de deelnemers verkend kan worden. De vraag naar de associaties bij geloofsopvoeding brengt iets van de beginsituatie van de ouders op tafel. De vragen over 'halen en brengen' zijn gesteld om de wederkerigheid duidelijk te maken. De reacties op de vraag 'wat kom je halen?' geven inzicht in de verwachtingen van de deelnemers, de antwoorden op 'wat kom je brengen?' toont de (mate van) bereidheid eigen kennis en ervaringen te delen met anderen.

5. Het vertonen van de videoclip als visuele en muzikale introductie op 'de pedagogische relatie' heeft een dubbel doel. De kunstvorm functioneert als een brug naar de leefwereld van jongeren. Ouders hebben via hun kinderen te maken met popmuziek en clips, maar zij zullen er zelf minder vertrouwd mee zijn. Het tweede doel is de introductie van het gespreksonderwerp. De gekozen videoclip verbeeldt en verwoordt de verwerking van een jeugdervaring en daarmee de invloed die ouders op kinderen hebben. De visuele presentatie in combinatie met een lichte mate van vervreemding door de onbekendheid met het medium kan een goede aanzet zijn tot gesprek. De snelheid van videoclips en de Engelse tekst kunnen barrières zijn in het gebruik. Herhaalde vertoning en een vertaling verminderen deze bezwaren.¹¹¹

6. De deelthema's die in het plenaire gesprek aan de orde komen, zullen in elke groep anders zijn. Deels zullen deze thema's al opgeroepen zijn door de gesprekken bij de interviews in het eerste deel van de avond, deels zullen zij aansluiten bij de videoclip. Het kan voor de begeleiding behulpzaam zijn bij de voorbereiding enkele vragen, aansluitend bij de doelstelling van de avond te formuleren. Deze aandachtspunten kunnen helpen het gesprek op momenten van afdwalen terug te voeren naar het thema, de relatie ouders en kinderen.

111 Voor meer informatie over popmuziek en geloof: *Werkmappen Pop en Spirit 1-5* en maandblad *Grip*, sow-jeugdwerk, Utrecht.

1. Het beginrondje 'talent' is gemotiveerd en verklaard in het verslag van de pilot (25.4).
2. Het gedicht *Frekie* van Willem Wilmink (1996, 31) is bruikbaar als introductie van het gespreksonderwerp. De tekst geeft de gelegenheid gewone menselijke vragen te verbinden met geloofsvragen en te onderzoeken of geloof een motivatie is voor de omgang met verschillen en acceptatie van anderen.

Zowel het beginrondje als het gedicht zijn positief van toon. Die toonzetting is bedoeld als impliciete bevestiging van de jongeren en hun individualiteit. Daardoor wordt de veiligheid in de groep vergroot, wat nodig is voor een sfeer waarin jongeren iets over hun eigen geloof willen en kunnen vertellen. In een veilige sfeer zullen verschillen tussen mensen minder snel als bedreigend ervaren worden en ontstaat meer ruimte voor de erkenning van de eigen opvatting en die van de ander.
3. Het leidend thema is in deze bijeenkomst belicht vanuit het deelthema 'geloof'. Praten over geloof, en zeker je eigen mening daarover onder woorden brengen, is niet zo gemakkelijk. De associatieve werkvorm met de foto's helpt om uit vele mogelijke invalshoeken één te kiezen en onder woorden te brengen.¹¹² In het algemeen blijkt dat een zorgvuldige formulering van de vraag, die de groepsleden bij het uitzoeken van een foto meekrijgen, noodzakelijk is. De foto's geven aanleiding tot een breed scala van associaties. Een toegespitste vraag richt de associaties op het thema van de bijeenkomst. In de pilot bleek dat de werkwijze met de foto's het gesprek op gang bracht, maar dat de toen gekozen formulering 'wat je wel en wat je niet aanspreekt' voor de jongeren moeilijk was, reden waarom de formulering van de tweede vraag herzien is tot 'waar heb je vragen bij?'. De dubbele vraagstelling is wel van belang, omdat er ruimte moet zijn zowel geloof als twijfel en ongelooft te sprake te brengen.

Voor het gebruik van foto's is een ruim aantal kwalitatief goede foto's nodig om een keuze uit te kunnen maken.¹¹³ Veel foto's roepen direct associaties op, waardoor de groepsleden geneigd zijn om ze al kijkend te commentariëren. Het verdient daarom aanbeveling de groepsleden te vragen in stilte en concentratie alle foto's te bekijken en vervolgens een keuze te maken.
4. Noteren van steekwoorden uit het vertelde op flappen helpt de groepsleden overzicht te houden. Als van elk verhaal een kernzinnetje of woord vastgehouden wordt, zullen alle verhalen blijven meetellen. De groepsleden kunnen in tweede instantie elkaar alsnog verheldering vragen en eventueel

112 Zie Jonker, 1989.

113 Verkrijgbaar bij de Stichting Docete, Utrecht.

bij elkaar aansluiten. In het overzicht zijn samenhangen, verschillen en overeenkomsten te signaleren, die de inzet zijn voor een gesprek.

In het gesprek moet gewaakt worden voor het creëren van oneigenlijke tegenstellingen of het verzanden in discussies. Een verwijzing naar de tweede spelregel 'ik-zeggen' kan hier behulpzaam zijn. Respect voor ieders authentieke inbreng schept ruimte van elkaars visie op geloof en geloofsvragen te leren. Juist de veelheid van aansprekende punten in het geloof en de variëteit in de vragen bij geloof geven inzicht in de onderlinge verschillen. Die verschillen zijn geen bedreiging, maar aanknopingspunt voor geloofsleren.

Agogische en didactische kanttekeningen

De inhoud van de gesprekken op de eerste avond met de ouders heeft invloed gehad op de programmering van de tweede bijeenkomst. De ouders hebben in dat gesprek twee opvoedingsstijlen naast elkaar gezet, het bekende overdrachtsmodel en een meer intersubjectieve en procesmatige opvatting van opvoeden (zie 78.3). Het leidend thema wederkerig geloofsleren was hiermee door de ouders ter sprake gebracht. De achtergrond van het onderzoek is minder duidelijk aan de orde geweest, reden waarom deze bijeenkomst ruimte moet geven aan reflectie over de vraag hoe de ouders de veranderingen in hun geloof en in de geloofsopvoeding beleven. Het thema 'veranderen', dat op de eerste avond met de jongeren aan de orde is geweest, is daarom verweven in het programma van deze bijeenkomst.

1. Een beginrondje met deze vraag introduceert het thema, is een voortzetting van de kennismaking en overbrugt de periode tussen de vorige en deze bijeenkomst.
3. Ter introductie van het fotospel, waarbij men vraagt naar herinneringen van 25 à 30 jaar geleden, is wat hulp bij de terugblik in de tijd nodig. De gespreksleiding kan de deelnemers aanmoedigen de tijd te overbruggen door enkele concrete vragen te stellen naar hun leefwereld van toen. Mogelijke vragen zijn: 'Hoe zag het huis er uit, waar je toen woonde? Wat deed je elke dag, werk of school? Wat deed je in je vrije tijd?'. Deze vragen moeten concreet zijn, maar tegelijk ook zo algemeen, dat ze ieder helpen bij hun herinnering. Voor het overige gelden de aanwijzingen, zoals die gegeven zijn bij de tweede avond met de jongeren.
5. Jozua 4, de opdracht gedenkstenen bij de Jordaan op te richten, is één van de weinige plaatsen in de bijbel waar geloofsopvoeding als vertellen naar aanleiding van iets wat je ziet, ter sprake komt. De verhalen bij de foto's zijn te vergelijken met het vertellen over 'gedenkstenen'. Geloof van vandaag bestaat niet alleen uit gedenkstenen. Het ene aspect van geloof

kan een 'stapsteen' zijn, iets waar je steun aan ontleent, wat je inspireert. Iets anders voelt meer als struikelblok, een barrière of storing. Met behulp van deze twee metaforen, als stenen getekend op grote vellen papier, kunnen de deelnemers de 'stapstenen' en 'struikelblokken' van hun geloof nu opschrijven.

6. De woorden op de flappen bij de stapstenen en struikelblokken zullen in het gesprek toegelicht kunnen worden. In tweede instantie kan de groep kijken naar alle flappen, en overeenkomsten en verschillen tussen vroeger en nu benoemen. De gespreksleiding stelt, met het oog op het thema van de bijeenkomst, vragen naar de betekenis van de eigen verandering in geloven voor de relatie met hun kinderen.

Agogische en didactische kanttekeningen

1. Een beginronde in een groot gezelschap moet een kort te beantwoorden vraag inhouden. De vraag 'wat vind je het lekkerste eten?' is eenvoudig, door ieder te beantwoorden en geeft aanleiding tot hilariteit, wat sfeerontspannend werkt.

Dit is de eerste bijeenkomst waar alle deelnemers elkaar ontmoeten. Dat betekent een gezelschap van ongeveer 25 mensen. Niet alle ouders en jongeren kennen elkaar, dus zal er ruimte moeten zijn voor kennismaking en voor gesprek. Verdeling in kleine groepjes bevordert de onderlinge communicatie en is de beste garantie tot spreektijd voor ieder. Er zal een zorgvuldige procedure gevolgd moeten worden, waarin ieder eerst voor zichzelf terugkijkt op de vorige bijeenkomsten om vervolgens een bijdrage te kunnen leveren in de gespreksgroepjes. Ruimte voor individuele reflectie is met name belangrijk om de minder taal- en spreekvaardigen bedenktijd te gunnen. Een duidelijk gestructureerde werkwijze is functioneel in een groot gezelschap, omdat ieder weet wat hem of haar te doen staat en actief kan deelnemen.

Op de vorige vier bijeenkomsten zijn veel notities op flappen gemaakt. Wat de jongeren op hun 'sociale atomen' (de eerste avond met jongeren) genoteerd hebben, kan als persoonsaanduidingen (vader, moeder, vriend etc.) op twee flappen met de titels '12/13 jaar?' en 'nu?' overgenomen worden, evenals een aantal kernzinnen uit hun gesprek van die bijeenkomst. Alle flappen worden opgehangen en zijn als overzichten van de gesprekken op de eerdere avonden de basis voor de uitwisseling.

2. De procedure is in vraag- en opdrachtvorm op een A4 gezet en hieronder in een gecomprimeerde lay-out overgenomen. Ieder vult het blad stapsgewijze in en gebruikt de notities vervolgens als gespreksstof.

Vul vraag 1 eerst voor jezelf in en praat er vervolgens over in je groepje.

1

Wat heb je van de vorige twee keer het best onthouden?

Van de eerste avond
 Wat vond je daarvan? Waarom heb je juist dat onthouden?

Van de tweede avond
 Wat vond je daarvan? Waarom heb je juist dat onthouden?

2

Ga de flappen lezen van de avonden waar je NIET bij geweest bent.

Dus als je een jongere bent, ga de flappen van de ouders lezen. Als je een ouder bent, lees de flappen van de catechisanten.

Maak één vraag over iets wat je op de flappen leest, bijvoorbeeld

- ? iets waar je meer over wilt weten of
- ? iets wat je niet begrijpt of
- ? iets waar je de mening van de anderen wel eens wilt horen.

Schrijf de vraag hier op.....

Ga vervolgens deze vraag en die van de anderen in je groepje bespreken

—

3. Per groep noteert men kernzinnen op een nieuwe flap, die tenslotte nog plenair kort toegelicht worden.

De kleine groepjes moeten bestaan uit ouders en jongeren. Voor de keuze van de gespreksgenoten is de procedure van de derde avond van de pilot aangehouden: een jongere kiest een tweede, samen vragen zij er twee of drie ouders bij.

Agogische en didactische kanttekeningen

Tussen de derde en vierde bijeenkomst is er veel werk te verzetten door de onderzoeker/groepsbegeleidster, omdat op dit moment in de serie gesprekken de kristalliserende werkzaamheden uitgevoerd worden. Alle door de deelnemers verzamelde deelthema's van het generatieve thema wederkerig geloofsleren moeten zo gesystematiseerd worden, dat de groepen een keuze kunnen maken voor de exemplaren: de thema's voor de laatste twee gezamenlijke bijeenkomsten. De verantwoording van de analyse en systematisering van de verzamelde thema's uit de voorafgaande bijeenkomsten is beschreven in hoofdstuk 8.

1. en 2. De vraag van het beginrondje en het er op volgende spelletje hangen samen. Zij hebben beiden te maken met de empirisch gevonden vertaling van wederkerig geloofsleren: ik ? samen. De vraag naar de eigen uniciteit benadrukt de individualiteit van de groepsleden. Het is zinnig het woord ?uniciteit? te vertalen met ?iets waarvan je denkt dat niemand anders in de groep dat ook heeft. Dat kan iets van school zijn, maar ook een eigenschap of een hobby?.

Bij het spelletje 'ik zoek een mens' (Rutten, 1989, 16) ligt het accent op hetgeen de deelnemers gemeenschappelijk hebben. De jongeren staan in een kring, één in het midden. De centrumspeler 'zoekt mensen' door iets van zichzelf te zeggen, bijvoorbeeld: 'Ik zoek mensen die 's morgens moeilijk uit bed kunnen komen'. Degenen die dat herkennen lopen naar het midden en de vragensteller wijst een opvolger aan. Het spel loopt door totdat ongeveer ieder een keer in het midden heeft gestaan.

3. Aansluitend bij beginronde en spel kan de systematisering van de thema's verantwoord en voorgelegd worden. De deelnemers kunnen nog thema's toevoegen en zij bespreken hun voorkeuren. De jongeren in Waterdijk hadden een uitgesproken voorkeur voor het thema 'vrienden', met 'godsbeelden, ook in de bijbel' als goede tweede. Een jongen maakte de waardevolle opmerking dat 'vrienden, in hun goeie eigenschappen ook beelden van God kunnen zijn'. Dit sprak de anderen zeer aan, waarbij zij zich afvroegen of je daar volgens de bijbel ook zo over kunt denken. Deze vraag is meegenomen bij de voorbereiding van de vijfde bijeenkomst.

4. De communicatie-oefening is als 'scharnierthema' toegevoegd. Voor de verantwoording hiervan zie 8.4. Tijdens de kristallisatie bleek dat enkele misverstanden in het gesprek op de gezamenlijke avond veroorzaakt werden doordat ouders meningen als vraag formuleerden. Hierbij aansluitend is besloten de inhoudelijke voorbereiding van het door de jongeren gekozen thema te combineren met een oefening in het onderscheiden van meningen en vragen. De motivatie om samen met de jongeren de vijfde gezamenlijke bijeenkomst voor te bereiden, lag in de overweging dat de jongeren daardoor meer inbreng in het gezamenlijke gesprek kunnen hebben. Het thema 'vrienden' is op deze avond de inhoud van de communicatieoefening geworden. De oefening was al voorafgaande aan de bijeenkomst voorbereid. De oefening is uitgelegd als een uitbreiding van de spelregel 'ik zeggen' en gevisualiseerd met een voorbeeld van 'een gesprek als een spel met twee ballen' (Sanford, 1989, 7 ev; zie voor uitleg de kanttekeningen bij de vierde avond met ouders).

De jongeren schreven voor zichzelf hun mening over 'vrienden' op en bedachten er drie vragen over. Na de schrijfronde vertelde ieder zijn mening en stelde één vraag (een keuze uit de drie voorbereide vragen), die door de aangesprokene in de groep beantwoord werd. Hierna volgde nog een kort gesprek over het thema en de oefening.

Agogische en didactische kanttekeningen

1, 2 en 3. Voor de voorbereiding van en de kristallisatie voorafgaande aan deze bijeenkomst geldt hetzelfde als is beschreven bij het programma van de vierde avond met jongeren. Ook het rondje en het kringspel zijn daar uitgelegd.

De ouders in Waterdijk voegden aan het overzicht van de thema's nog drie gespreksonderwerpen toe: de leefwereld van jongeren, veranderen en leren, samen geloven? In hun bespreking ging de voorkeur uiteindelijk uit naar het thema 'beelden van God, ook in de bijbel?', met het thema 'vrienden?' als tweede keus (zie '8.4).

4. De keuze voor een gesprek over communicatieverheldering wordt toegelicht met het onderscheid tussen het 'wat?' en het 'hoe?' van een gesprek. Ouders en jongeren kunnen inhoudelijk over een onderwerp van mening verschillen, maar iets leren over spreken en luisteren kan helpen daar beter uit te komen. De ouders hebben in de eerdere bijeenkomsten diverse voorbeelden gegeven van mislukkende communicatie met hun kinderen, waarnaar terug verwezen kon worden. De meeste voorbeelden betroffen situaties, waarin de jongeren zelf wilden beslissen wat ze wilden doen, terwijl de ouders daarover een andere mening hadden en deze in een gesloten vraag formuleerden.

Als introductie is de tekst van een gesprek tussen een moeder en dochter (Schulz von Thun, 1982, 49, 50) gegeven.

Moeder en dochter. De dochter, 16 jaar, maakt zich klaar van huis te gaan om vrienden te ontmoeten. De volgende dialoog speelt zich af.

Moeder: 'Zeg, je doet toch wel een jas aan tegen de kou buiten?'

Dochter: 'Waarom dan? Het is niet eens koud!'

De moeder is nu een beetje boos, niet alleen over de toon, maar ook over zoveel domheid van haar dochter en ze is er meer dan ooit van overtuigd, dat ze er voor zorgen moet dat haar dochter zich verstandig gedraagt.

Moeder: 'Maar Monique, het is nog geen 10 graden en het waait flink?'

Dochter (heftig): 'Als je op de thermometer had gekeken, dan wist je dat het best wel 10 graden is? het is zelfs 11? grad!'

De moeder is nu heel boos over de 'onbeschaamde' toon, over de 'koppigheid' en over de kleinzielige betweterij van haar dochter. Ze besluit aan deze vruchteloze discussie een einde te maken.

Moeder: 'Je hebt gehoord, wat ik heb gezegd: je trekt nu je jas aan!'

De dochter (zeer verontwaardigd over de commanderende toon) gaat zeer geërgerd de deur uit? natuurlijk zonder jas.

Aan deze herkenbare casus voegen de ouders hun eigen voorbeelden toe. Het communicatieprobleem kan onderzocht worden door het gegeven en de eigen voorbeelden te analyseren op het onderscheid van meningen en vragen. Om dit theoretisch klinkende onderscheid beeldend te maken, is een uitleg met behulp van 'het spel met de twee ballen' te gebruiken. J_A_Sanford (1989) vergelijkt een gesprek met een balspel. Als er één bal in het spel is en de spelregels zijn voor beide spelers duidelijk, verloopt het spel goed. Als één van beide spelers plotseling een tweede bal in het spel brengt en beide tegelijk naar de medespeler gooit, treedt er verwarring op. De tweede speler weet niet welke bal hij moet vangen. Dit kan in gesprek gebeuren als een spreker een mening in een vraag verpakt. De gespreks

partner weet niet op welke boodschap gereageerd moet worden en is verward. Het gesprek verandert in een strijd of wordt afgebroken.

De oefening is het meest concreet en vruchtbaar als de casus van Schulz von Thun en de eigen voorbeelden in kleine rollenspelletjes uitgespeeld worden. In het gespeelde gesprek kan ervaren worden of het onderscheiden van meningen en vragen verhelderend werkt.

Agogische en didactische kanttekeningen

1. Bij deze bijeenkomst is geen beginronde aangegeven. Dit is een keuze in verband met de tijdsplanning. Om ruimte te maken voor de reacties die de intensieve werkvorm kunnen oproepen, verdient een evaluatieve ronde aan het eind van de bijeenkomst aanbeveling.

Bij het werken met een grote groep, waarbij ook in deelgroepen wordt uiteen gegaan, is een programmaoverzicht met een toelichting op de opdrachten nodig. Een overzichtelijk A4-tje bevordert de betrokkenheid en zelfstandige activiteit van de deelnemers.

Het confrontatiespel is een eenvoudige variant van het bibliodrama.¹¹⁴ Het spel is goed bruikbaar in wat grotere groepen door de groepsgewijze inleving in de diverse rollen. De groepsvertegenwoordiging per persoon maakt het tot een veilige werkvorm voor situaties, waarin de deelnemers weinig of geen ervaring met bibliodrama hebben. De spelvorm legt minder nadruk op de pastoraal-psychologische effecten van identificatie; de spelers kunnen elkaar helpen bij hun rol en voor elkaar inspringen als men niet verder komt. Het inleven beperkt zich tot een vraag- en antwoordspel en men werkt in deze vorm niet met dramatische expressie en beweging.

In dit geval is een bijbelgedeelte gekozen bij het thema. Om de bijbeltekst niet te laten buikspreken, moet een zorgvuldige exegese verricht worden als verantwoording van de afstemming tussen thema en tekst (Jonker, 1992, 95-109). De verantwoording van de hier gemaakte afwegingen wordt gegeven in 9.3.

2. Het gebruik van een toegankelijke en betrouwbare bijbelbewerking, zoals de Startbijbel (NBG, 1989) kan het begrip van een bijbelverhaal vergroten. Door het lezen van het gedeelte met een rolverdeling komt de tekst al meer tot leven. Drie groepsleden lezen de, met verschillende kleuren merkstift op kopieën aangegeven, spreektekst van David, Jonatan en Saul. De begeleidster kan de langere vertellerstekst lezen. Uit deze wijze van lezen blijkt dat Jonatan de meeste spreektekst in het verhaal heeft, waardoor hij als hoofdpersoon gezien kan worden.

114 Zie Derksen en Andriessen, 1985; Jonker, 1992, 42, 166; Ploeger, 1993, 335-337.

Bij een groepsgrootte van 25 mensen is een verdeling in vijf rollen nodig. In I Sam. 20 komt geen vrouw voor. De identificerende werkvorm vraagt om minstens één vrouwenrol en daarom is Mikal, dochter van Saul, zus van Jonatan en echtgenote van David toegevoegd. De vijfde rol is 'de vriendschap', gesymboliseerd in het verbondsgeschenk 'pijl en boog'.

3. De mensen in de groepjes bedenken vanuit 'hun persoon' vragen aan de overige personen van het verhaal en bereiden antwoorden voor op te verwachten vragen aan henzelf.

Bij het bedenken van vragen is als aandachtspunt het uit elkaar halen van meningen en vragen, zoals geoefend op de vierde avonden, meegegeven. De jongeren konden gebruik maken van de vragen over 'vrienden', die zij op de vorige avond gemaakt hebben.

4. De identificatie en actualisatie wordt tot stand gebracht door 'ik' te zeggen, bijvoorbeeld 'Ik, David, wil van Saul weten ??', en ook in de ik-vorm te antwoorden: 'Ik, Saul ??'. Veel antwoorden zullen improviserend gegeven worden en mensen uit hetzelfde groepje kunnen elkaar daarbij helpen. In een aantal situaties ontstaat een gesprek tussen twee 'personen'. Het spel is ten einde als alle vragen zijn gewisseld.

5. De deelnemers 'ontrollen' door een andere zitplaats te kiezen en gezamenlijk wordt doorgepraat over: hoe het was om te doen, de lijnen van toen naar nu, en de betekenis van het spel voor het thema *Vrienden, beelden van God*.

6. In de slotronde wordt ieder gevraagd kort te zeggen wat hij/zij meeneemt.

Agogische en didactische kanttekeningen

Het thema van deze laatste bijeenkomst was de voorkeur van de ouders en de tweede keuze van de jongeren. Inhoudelijk is er ook aansluiting bij de vijfde gezamenlijke bijeenkomst en de wereld buiten de groep (de globe). Een dag na de zesde bijeenkomst van serie gesprekken in Waterdijk begon de boekenweek van 1997 met als thema *Mijn God*. Dit niet onomstreden thema kreeg destijds veel publiciteit. Bij dit openbare debat is aangesloten door het onderwerp van de avond de titel *Mijn God ? en de jouwe dan?* mee te geven.

1. Een open ronde is een beginritueel, waarbij wie wil iets kan vertellen. In een grote groep is dit een alternatief voor een te langdradig rondje. In dit geval werd een verbinding gemaakt tussen 'de globe' (de boekenweek) en het thema.

2. De introductie bestond uit enkele vereenvoudigde punten, zoals die ter verantwoording in 9.4 zijn gegeven

3. Zoals op de vijfde bijeenkomst is het programma met de verschillende opdrachten op een A4 uitgeschreven. Voor de indeling in groepjes is weer het systeem te volgen waarbij een jongere er een tweede bij vraagt, die vervolgens samen twee of drie ouders uitnodigen mee te doen.

Om de veelkleurigheid van de godsbeelden te visualiseren, kunnen de kaartjes met namen en beelden van God van zoveel mogelijk verschillende kleuren papier gemaakt worden. Ook het programma van de avond kan per groepje op verschillende kleuren papier gekopieerd worden.

De namen en beelden van God die op de kaartjes geschreven worden, zijn in eerste instantie verzameld uit het materiaal van alle eerdere gesprekken. Enkele voorbeelden hiervan zijn vriend, vriendin, vader, moeder, stapsteen, struikelblok, onzichtbare, Jezus, koning, stilte. Deze reeks is aangevuld met bijbelse beelden en namen zoals rots, bron, almachtige en eeuwige. Naast de beschreven kaartjes moet er een flink aantal onbeschreven kaartjes beschikbaar zijn.

Op het programmapapier was als veiligheidswaarborg herinnerd aan de spelregel, dat je zelf bepaalt wat je wel en niet wilt vertellen. Naar deze regel werd verwezen vanwege het persoonlijke karakter van de vragen, die bij de keuze van het godsbeeld gesteld werden:

- ? zijn er ervaringen of gebeurtenissen in je leven, waardoor dit beeld van God jou aanspreekt?
- ? zijn er mensen, die jou dit beeld van God meegegeven hebben?
- ? ken je het beeld ook uit de bijbel, misschien uit een verhaal of tekst?

Vervolgens wisselt men in groepjes het genoteerde uit.

4. Door het vertellen van het eigen verhaal, beantwoorden van vragen over de keuze en door naar elkaar te luisteren, is het mogelijk dat de eerste keuze aangevuld, verscherpt of veranderd zou moeten worden. Om hiervoor de gelegenheid te geven, konden de deelnemers in een tweede ronde een onbeschreven kaartje of een ander kaartje van de gegeven godsbeelden kiezen. Over deze keuze vertelden zij opnieuw in de groepjes.

5. In het gezamenlijke gesprek kunnen de deelnemers naar wens iets vertellen over hun keuzes, ervaringen in het groepje of overgebleven vragen aan de anderen voorleggen.

6. In de evaluatieve slotronde geven de deelnemers aan wat zij van deze avond meenemen.

Als afsluiting van de serie gesprekken is een woord van dank aan alle deelnemers voor hun participatie en inbreng op zijn plaats. Het afscheid in Waterdijk ging vergezeld van het verzoek de evaluatiepapieren in te vullen en op te sturen, en de belofte dat ieder als dank een boekje toegezonden zou krijgen.